Aux collègues professeurs, enseignants, inspecteurs, étudiants et à tous ceux qui s'intéressent de prés ou de loin aux questions de pédagogie en général et à celles relatives à l'éducation et à la formation en particulier, nous suggérons la (re)lecture de certaines notions clefs, de certains concepts incontournables dans le métier, à la lumière desquels nous pourrons peut-être prendre du recul, de revoir notre manière d'agir, de penser et de « nous dépenser »… de devenir un tant soi-peu efficace et perspicace dans cette tâche, ô combien noble, de la formation des futures générations, des citoyens de demain, des citoyens du monde - oserai-je dire – garants du devenir de l'humanité toute entière, de notre planète si belle, mais si fragile !

Saisissons cette chance inouïe de pouvoir accéder à l'information, à la connaissance, au partage et à l'enrichissement mutuel à travers cette meilleure invention du siècle, ce formidable réseau d'Internet, qui par le savoir, la sagesse, le dépassement de soi, le dépassement de toute forme d'égoïsme, d'intolérance, deviendra un réseau d'entraide, de solidarité, de partage…

C'est parce que j'ai envie de partager que je me suis permis « d'empreinter » certaines notions élémentaires, fondamentales ou tout simplement que j'ai jugées utiles, à des penseurs, des pédagogues ou auteurs - qu'ils me le permettent –

Certaines notions relatives à la pédagogie, à la formation, à l'évaluation sont reprises telles qu'énoncées par leurs auteurs, d'autres sont quelque peu modifiées, retravaillées ou revues à la mesure de nos besoins et de nos préoccupations.

M. A. LANNAK. LYCEE ZAMOUM BOGHNI.

A propos de la formation des formateurs

Bien entendu, il faut « être bien formé pour former » Pour cela, il y'a lieu de faire …

Un peu d'andragogie

L'andragogie est la pédagogie pour adulte. C'est un domaine relativement nouveau qui a connu un essor important depuis les années 80 grâce au développement de la formation continue avec les notions de « formation permanente » et de « reconversion », à la fois sous l'impulsion sociale (possibilité d'évoluer dans l'entreprise), patronale (flexibilité) et en raison du chômage. L'approche est différente de la pédagogie pour enfant. En effet, l'adulte n'a pas les mêmes capacités de mémorisation (il n'a plus l'habitude d'apprendre par cœur), il n'accepte plus les idées toutes faites et a besoin d'être convaincu (il a l'esprit moins malléable et a beaucoup de préjugés) ; de plus l'apprentissage est une remise en cause de ses certitudes, ce qui est parfois mal perçu. Cependant, l'adulte dispose d'une expérience sur laquelle on peut s'appuyer, et d'un esprit critique plus développé.

L'adulte a besoin

- *De savoir où il va pour assimiler : le sujet doit-être introduit, les objectifs pédagogiques rigoureusement annoncés, il faut mettre en avant le lien logique entre les différentes phases de la formation.*
- *De comprendre les raisons de la formation pour être motivé : les actions doivent être justifiées et acceptées par les apprenants.*
- *De s'appuyer sur son expérience pour se retrouver : la connaissance doit sembler surgir des connaissances passées, être une adaptation de ce qui est déjà connu; l'enseignement doit-être interactif.*

Les techniques s'appuient souvent sur la participation active de l'apprenant, sous la forme de bilans personnels (bilan de compétence, bilan professionnel) d'échange interactif (« qu'en pensez-vous ? »), de mise en situation et de retours d'expériences.

On peut aussi penser que sur bon nombre de points, les besoins des adultes ne diffèrent pas fondamentalement de ceux des adolescents mais qu'ils sont simplement « plus visibles »

7 conditions pour former les adultes, d'après G Muller IBM France (Education et Formation)

1. Besoin et motivation	L'adulte a besoin d'être convaincu que l'information reçue lui servira dans son activité professionnelle.
2. Participation active	L'adulte a besoin de participer activement et de savoir à tout moment où il en est.
3. Expérience vécue	L'adulte a besoin de voir la relation entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il apprend, entre ce qu'il a déjà fait et ce qu'il apprend à faire.
4. Résolution de problèmes	L'adulte a besoin de comprendre en quoi ce qu'il est en train d'apprendre lui servira à résoudre des problèmes
5. Application immédiate	L'adulte a besoin d'utiliser de suite les connaissances et compétences nouvellement acquises.
6. Feed-back	L'adulte a besoin de recevoir un feed-back le plus tôt possible après l'application.
7. Processus mentaux	L'adulte a acquis, par expérience, des habitudes mentales et des manières d'apprendre qui lui sont personnelles. Celles-ci sont variables d'un individu à l'autre.

FORMATION ET ANIMATION

20 points pour distinguer la formation de l'animation, deux notions indispensables -voire corollaires- dans le processus d'apprentissage.

Exercice pour stabiliser dans un groupe le concept de formation - méthodologie du q-sort extrait d'André de Peretti, Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation, ESF, Paris, 1999

1-La formation consiste à faire découvrir aux participants des méthodes pédagogiques nouvelles.
2- L'animation consiste à orchestrer le débat entre les participants.
3- La formation consiste à confronter les participants à des situations proches de leurs préoccupations professionnelles.
4- L'animation consiste à conduire le groupe vers l'objectif fixé par l'institution.
5- L'animation consiste à appliquer les techniques.
6- L'animation consiste à organiser le travail du groupe sur le plan des conditions matérielles.
7- La formation consiste à mettre en œuvre des techniques d'animation.
8- L'animation consiste à se centrer sur la tâche.
9- La formation consiste à inscrire les actions dans un processus de suivi.
10- L'animation consiste à susciter le plaisir d'être ensemble.
11- La formation consiste à réactualiser les connaissances des participants.
12 - La formation consiste à faire entrer l'inspecteur dans la pratique pédagogique.
13 - L'animation consiste à répondre aux attentes exprimées des participants.
14 - La formation consiste à modifier le comportement professionnel des participants.
15 - L'animation consiste à susciter le plaisir de travailler ensemble.
16 - La formation consiste à apporter les réponses aux problèmes posés.
17 - La formation consiste à aider les participants à théoriser leurs pratiques.
18 - L'animation consiste à favoriser l'autonomie du groupe.
19- L'animation consiste à susciter la confiance des partenaires en leurs possibilités.
20- La formation consiste à intervenir sur les lieux de travail.

Quelques éléments sur la formation des enseignants.... D'après Barbara Mac Combs, Mid.Continent Education laboratory Colorado, 1993

- Proposer des objectifs et des consignes clairs
- Tenir compte de l'intérêt des élèves
- Proposer une activité à l'image des activités accomplies dans leur métier
- Représenter un défi à relever
- Utiliser des stratégies de résolution de problèmes
- Utiliser des connaissances acquises dans différents domaines
- Donner l'occasion de faire des choix
- Travailler sur une période de temps suffisante
- Conduire à un produit fini

Loin d'être un simple praticien voire un transmetteur, l'enseignant exerce une activité multiforme et complexe.

La formation doit aussi prendre la mesure de l'accompagnement dans l'acquisition et dans l'approfondissement des ces compétences

« Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles »
Jean-Pierre ASTOLFI, ISP-Formation, 18 avril 2005

Jean-Pierre Astolfi s'inscrit dans le courant de la professionnalisation du métier d'enseignant. Pour montrer les évolutions en cours, il analyse les mots employés dans la profession. Or, on n'arrive pas à stabiliser un vocabulaire spécialisé autour des enseignants. Certes, en créant un vocabulaire spécialisé, on risque de créer un jargon et, en conséquence, de faire de la rétention d'informations, mais il est nécessaire d'employer des mots dont le sens est stabilisé car le vocabulaire courant n'est pas assez précis et oblige à recourir constamment aux périphrases.

JP Astolfi a proposé deux séries de 10 mots, d'un côté les mots courants pour définir les apprentissages, de l'autre, les mots du jargon des sciences de l'éducation. Il a passé chaque couple de mots en revue. Les premiers désignent le fonctionnement classique de l'école, tel que la mémoire sociale et l'imaginaire collectif le perçoivent. Les seconds, plus conformes aux acquis des sciences de l'éducation, indisposent les anti-pédagogues. Ces deux séries de mots renvoient à deux modèles de l'acte d'apprendre, à deux modèles de la profession.

Transmission	***Construction***
Instruction	***Formation***
Maître	***Médiateur***
Elève	***Apprenant***
Programme	***Curriculum***
Leçon, cours	***Dispositif***
Notion	***Concept***
Mémoire	***Cognition***
Connaissances	***Compétences***
Contrôle	***Evaluation***
Transmission	***Instruction***

1- Transmission/Construction

La transmission

Ce mot renvoie à un modèle rustique de la communication où les élèves sont dans l'écoute, l'accueil, l'effectuation docile, même si l'enseignant leur demande de "participer".
Marguerite Altet (Nantes) a étudié de nombreux épisodes didactiques et leur a donné trois types de noms.

1. 67% sont des épisodes inducteurs : les prises de parole des élèves sont induites par les enseignants.
2. 27% sont des épisodes médiateurs : l'enseignant s'ajuste davantage aux évolutions de la classe
3. 5,6% sont des épisodes adaptateurs où l'enseignant accepte de faire évaluer son projet didactique en fonction de l'imprévu.

Dans la transmission, les élèves répondent plus au maître qu'à la question. On leur demande de faire leur "métier d'élève" (expression de Perrenoud) plutôt que de s'atteler aux tâches de cognition.

La construction

La constructivisme est un mot-clé du jargon pédagogique. L'école est bien le lieu de la transmission générationnelle des savoirs mais c'est une transmission sociale, collective qui n'est pas la somme de transmissions individuelles.

Chaque enfant est soumis à une "obligation d'apprendre" (expression de Charlot) car il naît démuni (à la différence des animaux). L'école est le lieu de la violence symbolique qui permet l'appropriation. Le parcours de l'enfant est plus appropriatif que transmissif.

2- Instruction/Formation

L'instruction

L'apprentissage est envisagé comme si chaque pas de l'explication magistrale correspondait à un pas de compréhension dans la tête de l'élève. Entre le processus "enseigner" et le processus "apprendre", il y aurait une équivalence, le déroulement didactique serait synchrone, l'acte d'apprendre serait le miroir de l'acte d'enseigner. En français, on dit « j'apprends quelque chose aux élèves » mais les autres langues montrent bien la distinction entre les deux processus : en anglais : "teaching" est différent de "learning », en espagnol "aprender » est différent de « ensenar »

Dans le processus "enseigner", on part des bases pour aller vers le complexe. Or c'est tout le contraire dans la tête de l'élève ! C'est le début qui est touffu, difficile, et plus on avance, plus on met de l'ordre.

Chez l'enseignant, pour enseigner la logique de son domaine, tout est présent de manière simultanée. L'expert a en tête l'ensemble des notions et des compétences sans que cela charge sa mémoire. De son point de vue, un réseau arborescent est transformé en parcours linéaire, où des étapes sont découpées, introduisant ainsi de la temporalité dans ce qui est donné d'un coup.

La formation

L'instruction renvoie à une succession hiérarchisée d'étapes alors que la formation renvoie à un changement global de la forme. Dans le processus de formation, l'élève doit recomposer la vue d'ensemble en démontant le processus didactique qui a été construit par l'enseignant. L'apprentissage nécessite une reconstruction, une remise en réseau, sans en rester au déroulé.

3- Maître/Médiateur

Le maître

Il est celui qui a l'autorité, même si c'est d'abord le savoir qui est autoritaire. L'enseignant est en position de surplomb par rapport à l'élève mais cela ne peut pas définir en permanence le rapport maître/élève car cela interdirait le dialogue pédagogique.

Le médiateur

C'est un terme qui apparaît plus serein car il remplace une relation verticale par une relation horizontale mais en réalité il renvoie à quelque chose de plus complexe car cela implique une démultiplication des postures.

On en compte trois :
- la posture d'intermédiaire où l'enseignant joue le négociateur, l'interface, le diplomate…
- la posture de transition où l'enseignant joue le tampon, le temporisateur en faisant respecter un temps de latence : l'apprentissage se fait dans la durée, il faut savoir ne pas aller trop vite et permettre les constructions progressives
- la posture de coupure. L'idée de la coupure par le milieu renvoie à la figure du castrateur, de la séparation. Grandir et apprendre impliquent la construction d'une distance qui permet de rompre avec les identifications primitives. L'enseignant est aussi celui qui déconstruit la certitude du sens commun.

Le médiateur accompagne et encourage, temporise et donne patience, rompt tout en gardant du lien.

4- Elève/Apprenant

- **L'élève**

Le mot, dans le Littré, renvoie à l'idée de nourrissage, d'élevage, ce qui implique de la passivité face aux soins de l'éleveur. Beaucoup d'élèves sont dans cette posture : ils attendent que "ça passe". Ils pensent que rien ne dépend d'eux, mais du "maître-jardinier", qu'ils n'ont qu'à être obéissants, à faire leur "métier d'élève". Le risque de cette position est l'activisme occupationnel, on "occupe" les heures.

- **L'apprenant**

Le terme vient du Québec et voisine avec celui d'entrepreneur. Il souligne qu'il y a quelque chose "à prendre" et que l'appropriation est nécessaire. L'apprentissage suppose une mobilisation cognitive du sujet car apprendre, c'est toujours extraire la pépite (le savoir) de la gangue (les activités).

On a pu observer que les ZEP qui ont de bons résultats s'appuient sur le fait de rendre les élèves apprenants. Il faut se méfier des élèves qui se limitent à l'activité et des pratiques pédagogiques qui se sortent pas des activités.

5- Programme/Curriculum

Le terme de **programme** renvoie à l'idée du texte du savoir, tandis que celui de **curriculum** pose la liberté pédagogique du texte. L'idée de curriculum élargit celle du programme en envisageant, comme chez les anglais ou les espagnols, les objectifs, les contenus, les matériels, les démarches, les activités, les évaluations.

6- Leçon/Dispositif

- **La leçon**

Elle suppose une progression qui a été programmée car le maître est celui qui sait, avant les élèves, ce qui adviendra après. Il est le "chono –maître". Le risque est que la leçon se déroule pour les élèves mais SANS eux !

- **Le dispositif**

Ce mot désigne, au sens premier, l'ensemble stratégique de mesures, diversifiées et cohérentes, pour restaurer la maîtrise de quelque chose de compromis. Il s'agit de déposer les savoirs autour du groupe apprenant en laissant le dispositif produire ses effets.
L'enseignant introduit une situation (énigme, ambiguïté, problème…) qui pousse les élèves à l'emparer de la question. Cela s'oppose à l'interventionnisme et doit permettre au professeur de faire un pas de côté pour devenir l'observateur des activités de sa classe, sans occuper la première place. Chaque leçon prend alors un statut d'événement singulier qui ne se reproduit jamais à l'identique.

7- Notion/Concept :

La notion

L'idée de notion est difficile à définir car il n'y a pas de concept de notion ! La notion est ce vers quoi est tendue la leçon, la formulation finale qui relève d'un processus de clôture. La notion est institutionnalisée : le programme se découpe en notions et on contrôle à la fin leur acquisition.

Le concept

C'est une ouverture (non une fermeture comme la notion) vers de nouvelles perspectives, vers un nouveau monde. Chaque discipline donne avec ses concepts une certaine saveur au savoir.

Passer de l'idée de notion à celle de concept, c'est passer des savoirs propositionnels (énonçant des contenus, reliés sous une forme linguistique qui résume le savoir) à la connexité des idées.

8- Mémoire/Cognition

La mémorisation scolaire renvoie aux souvenirs du passé ; il faut se souvenir de ce que l'on a appris. Or, l'effort demandé aux élèves est vaste : il y a, par exemple, 6000 mots nouveaux dans le programme de 6ème dans les manuels. Sur ces 6000 mots nouveaux, les élèves en retiennent environ 2500.

Souvent ce qui pose problème aux élèves, ce n'est pas **la cognition**, c'est la mémoire. On a souvent l'impression que la mémoire est un préalable à la cognition. Mais les derniers travaux scientifiques de la psychologie cognitive montrent que la forme même de la cognition. La mémoire concerne aussi le futur des apprentissages :

elle ne se limite pas au passé, mais elle permet de détecter ce qui est nouveau.

9- Connaissances / compétences

Les connaissances

Le terme renvoie à ce qui s'accumule, se thésaurise, les pré-requis perçus comme statiques, passifs. C'est sur les connaissances que sont évalués les élèves.

Les compétences

Pas de définition posée de ce terme. C'est une notion à la mode, utile et importante mais on observe que dans ses usages scolaires le recours à ce mot permet souvent de ne définir que des objectifs opérationnels. Or, l'idée de compétence est plus large, elle permet de saisir les progrès intellectuels majeurs qui s'installent dans le long terme..

10- Contrôle/Evaluation

Le contrôle

Depuis 20 ans, Guy Berger a pointé la différence entre contrôle et évaluation. Etymologiquement, **le contrôle** est le contre-rôle (le double du rôle) qui permet de s'assurer de la conformité d'une mesure. Le mot renvoie à la mesure, l'objectivité de la mesure, au barème.

L'évaluation

Etymologiquement le mot renvoie à "valeur". L'évaluation est un processus d'interaction, de négociation. L'évaluation envoie aux élèves un signal et a une fonction de communication.
L'évaluation balance entre l'estime (comme on navigue à l'estime) et l'estimation (qui peut être précise). On accompagne et encourage la personne de l'élève tout en introduisant la lucidité sur la valeur du "produit" évalué.

Conclusion

Ce renouveau lexical illustre les efforts pour transformer un métier (gamme de routines traditionnelles, gestes du métier connus, savoir-faire stabilisés) en une profession (recherche de solutions optimales, capacité d'adaptation…).

Cette évolution est difficile, elle se fait par à-coups puis connaît des périodes de stagnation, mais elle est nécessaire.

En complément avec:

L'efficacité des enseignants

FELOUZIS Georges. *L'efficacité des enseignants : sociologie de la relation pédagogique*. Paris : PUF, 1997. (Pédagogie d'aujourd'hui).

L'auteur interroge la façon dont se construit l'efficacité des enseignants, dans le rapport avec les élèves dans la classe, et en relation avec les évolutions du système éducatif et du public scolarisé. Il présente un bilan critique des connaissances sur le rapport qu'entretiennent les enseignants à leur métier et à leurs élèves, sur l'efficacité des enseignants, sur l'importance de l'effet-enseignant dans le contexte des inégalités sociales et des processus scolaires de sélection. Il montre ensuite, sur la base d'une enquête menée dans 36 classes de mathématiques et 25 classes de français, que **c'est dans le rapport subjectif au métier que se construit l'efficacité professionnelle :** dans des conditions d'exercice du métier identiques, le rapport aux élèves et à leurs potentialités, le rapport à la fonction enseignante, à la discipline enseignée, à l'évaluation sont particulièrement pertinents pour penser les différences d'efficacité et les effets des attentes des enseignants sur la progression des élèves.

Il construit deux grands modèles d'attitudes et de pratiques qui mettent en lumière les processus de construction des rôles : le modèle du "**ritualisme académique**" et le modèle du "**pragmatisme pédagogique"**. La construction du rôle de l'enseignant, en relation ou non avec les transformations du public, des moyens et des buts de l'enseignement, organise largement les attentes et l'efficacité des enseignants.

En corrélation avec les évolutions fortes et durables du métier d'enseignant en Europe (source: Eurydice.org, 2004)

La question du temps

Le temps de la scolarité 	v Passage d'une classe à l'autre, d'un cycle à l'autre, v Décision de maintien dans un cycle, v Changement d'enseignant, changement d'école.
Le temps de l'enseignement 	v Temps défini par les programmes scolaires, v Temps géré par l'enseignant et régulé par la programmation qu'il choisit.
Le temps de l'apprentissage 	v Temps de la relation de chaque élève avec les connaissances qui lui sont proposées v Il est différent pour chaque élève et, pour un élève donné, comporte des rythmes différents

Un constat :

Le temps de l'apprentissage ne peut pas être identifié au temps de l'enseignement. Ce n'est pas parce qu'on enseigne que l'élève apprend. L'élève n'apprend pas nécessairement comme le maître enseigne.

Comment coordonner les différents temps présents à l'école ?

Le temps de la scolarité

- Etude et mise en œuvre des instructions officielles (programmes et compétences par cycle),
- Projets pédagogiques définis en conseil de cycle,
- Concertations entre les enseignants.

Le temps de l'enseignement

- Prise en compte des rythmes individuels des élèves,
- Mise en œuvre d'une pédagogie différenciée

Le temps de l'apprentissage

Qu'est-ce que la mise en œuvre de la différenciation pédagogique ?

(pour un groupe d'élèves pour lesquels le projet de l'enseignant est de leur faire acquérir un même ensemble de compétences)

C'est **accepter** :

1. Que tous les élèves ne procèdent pas tous de la même manière.

Chacun répond avec sa propre solution, ses propres procédures, sans établir de hiérarchie préalable.

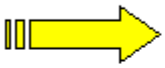
- Nécessité de mise en commun pour confronter et faire évoluer les procédures individuelles des enfants.
- Une mise en commun ne doit pas être confondue avec une correction collective

2. Que tous les élèves n'aient pas tous les mêmes contraintes et le même matériel.

Il est nécessaire de s'adapter à leurs possibilités et à leur style d'apprentissage.

3. Que tous les élèves ne fassent pas tous la même activité, au même moment.

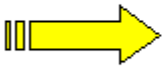
En fonction de la situation de chaque élève, repérée au cours d'une démarche d'évaluation formative, il est souhaitable de mettre en place des ateliers d'activités mathématiques



- Des ateliers de besoin ou de soutien pour des élèves rencontrant des difficultés sur une ou plusieurs notions,
- Des ateliers d'entretien ou d'approfondissement pour les autres élèves.

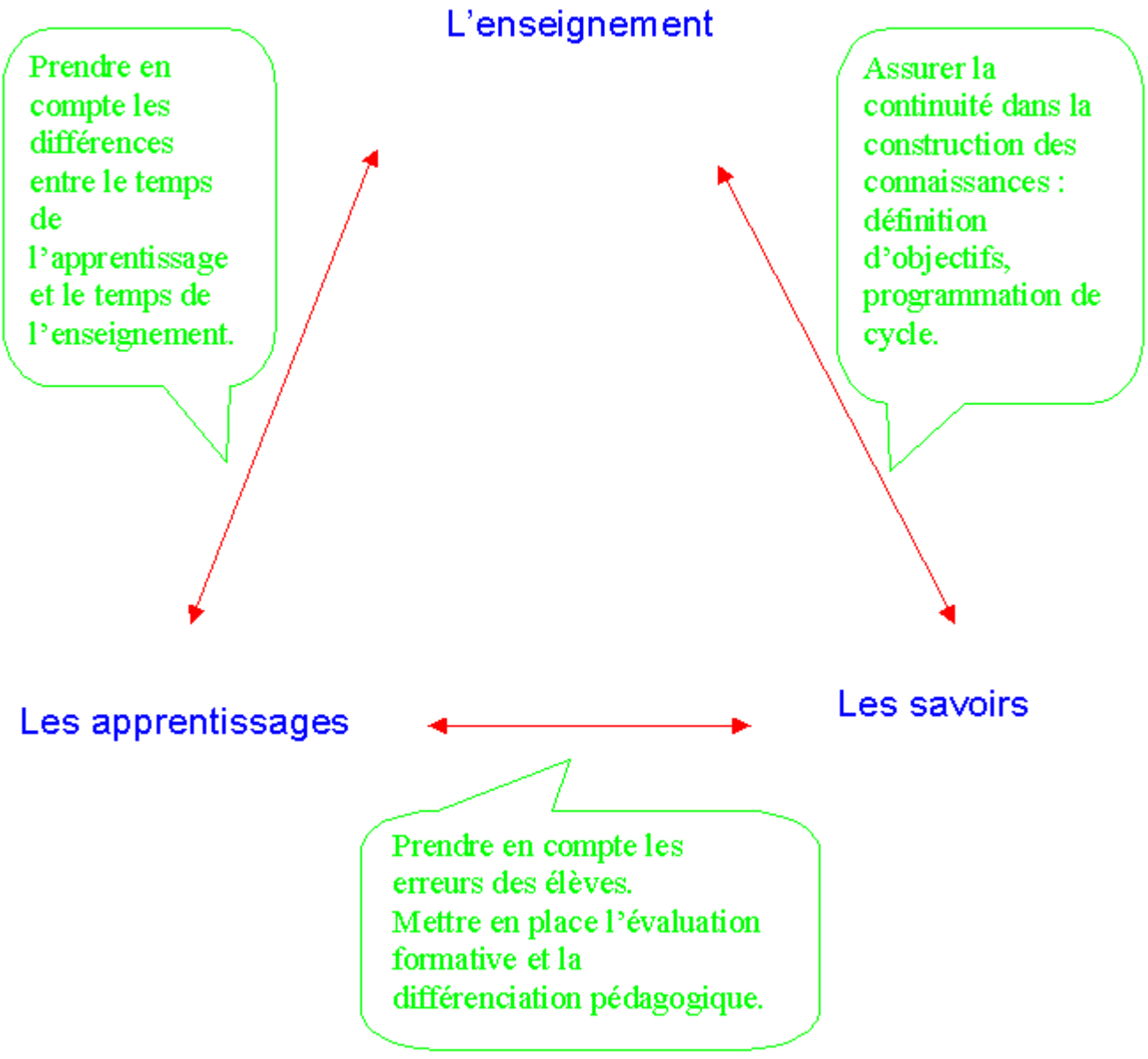
4. Que la relation maître-élève ne se fasse pas constamment selon la même organisation.

Il est utile de prévoir, au cours des activités d'apprentissage, des formes variées de fonctionnement.

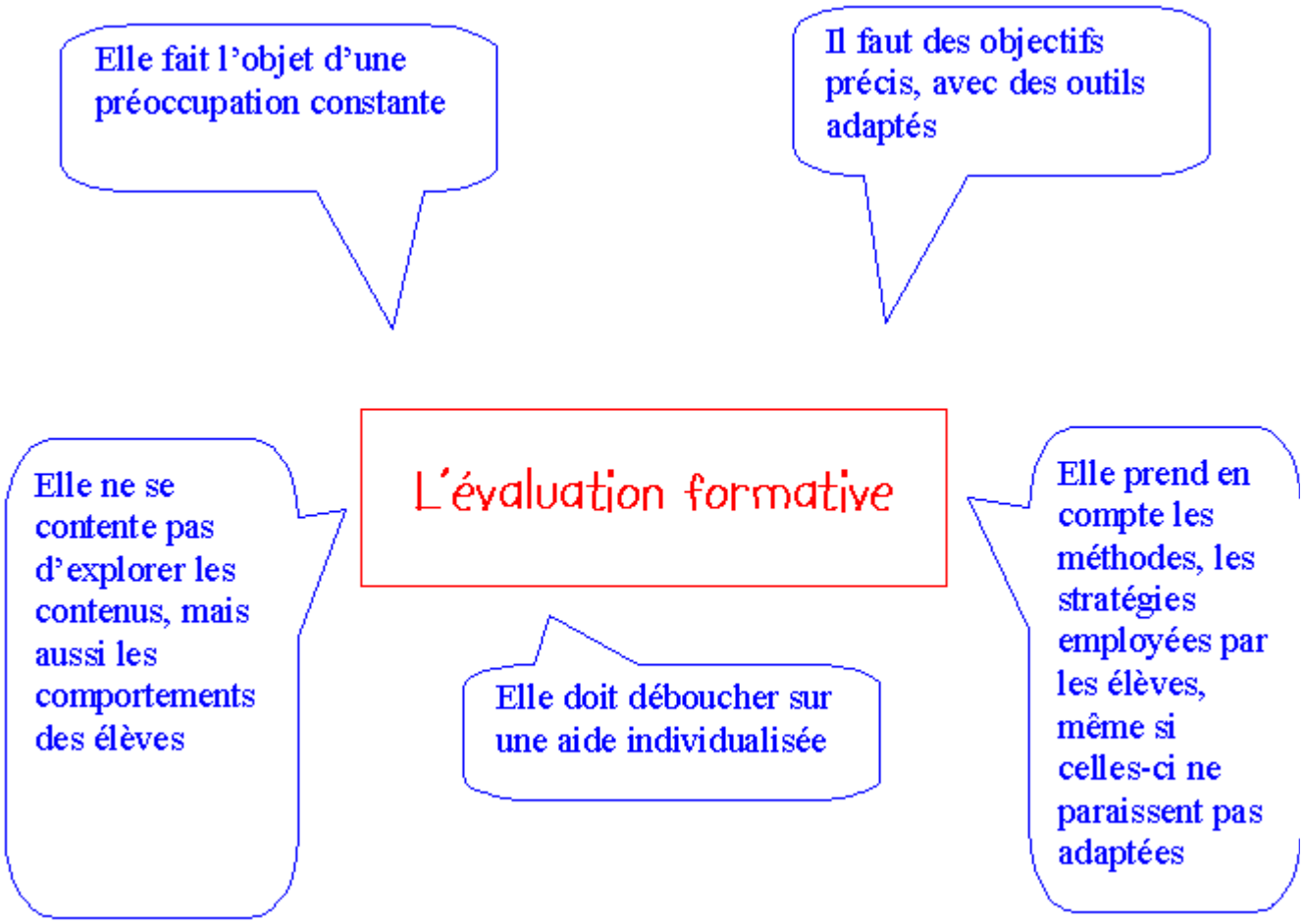


- Des phases de travail individuel,
- Des phases de travail collectif,
- Des phases de travail de groupes.

Le rôle du maître dans la construction des savoirs chez l'élève


L'enseignement
Prendre en compte les différences entre le temps de l'apprentissage et le temps de l'enseignement.
Assurer la continuité dans la construction des connaissances : définition d'objectifs, programmation de cycle.
Les apprentissages
Les savoirs
Prendre en compte les erreurs des élèves.
Mettre en place l'évaluation formative et la différenciation pédagogique.

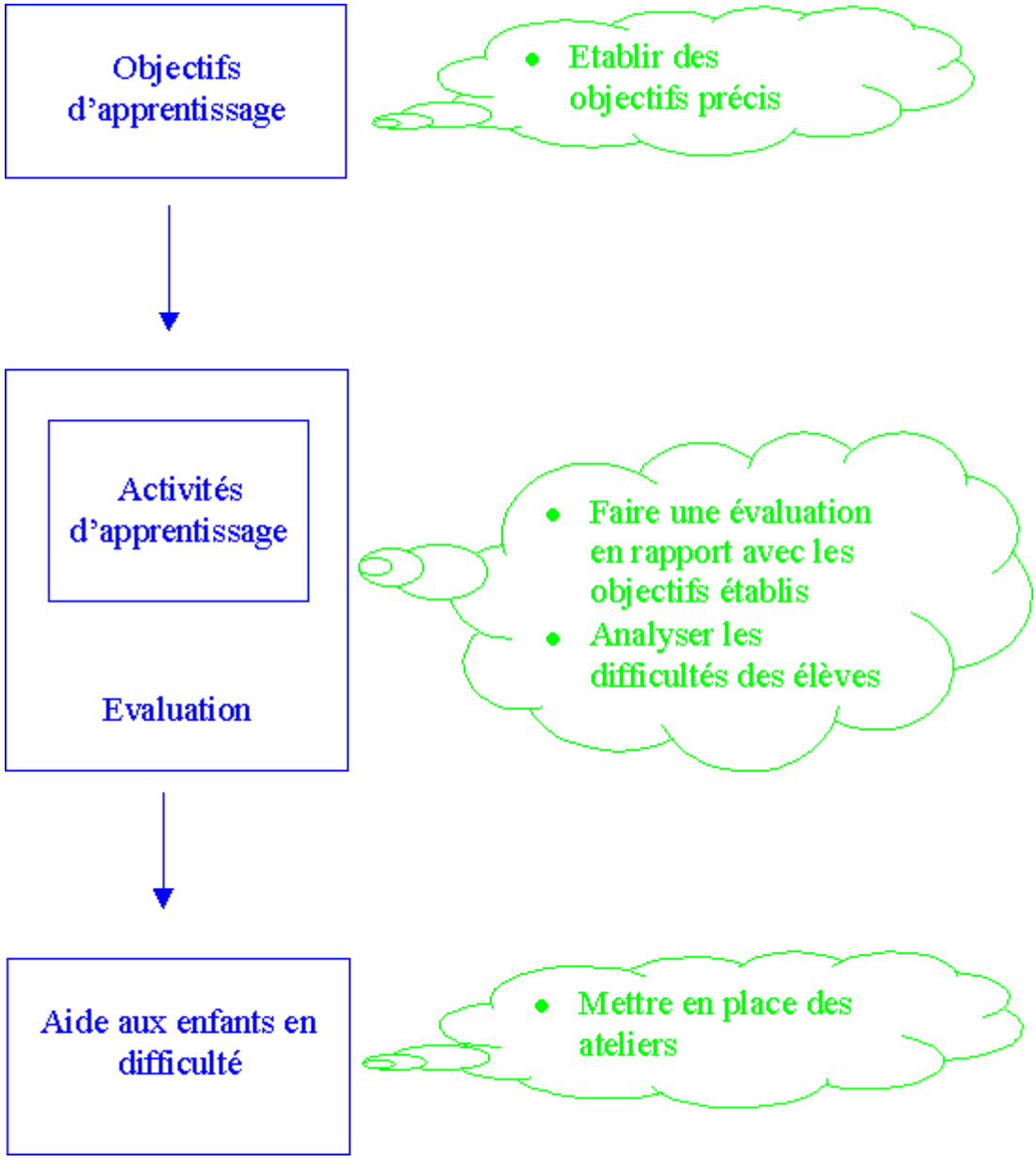
L'évaluation formative


Elle fait l'objet d'une préoccupation constante
Il faut des objectifs précis, avec des outils adaptés
Elle ne se contente pas d'explorer les contenus, mais aussi les comportements des élèves
L'évaluation formative
Elle doit déboucher sur une aide individualisée
Elle prend en compte les méthodes, les stratégies employées par les élèves, même si celles-ci ne paraissent pas adaptées

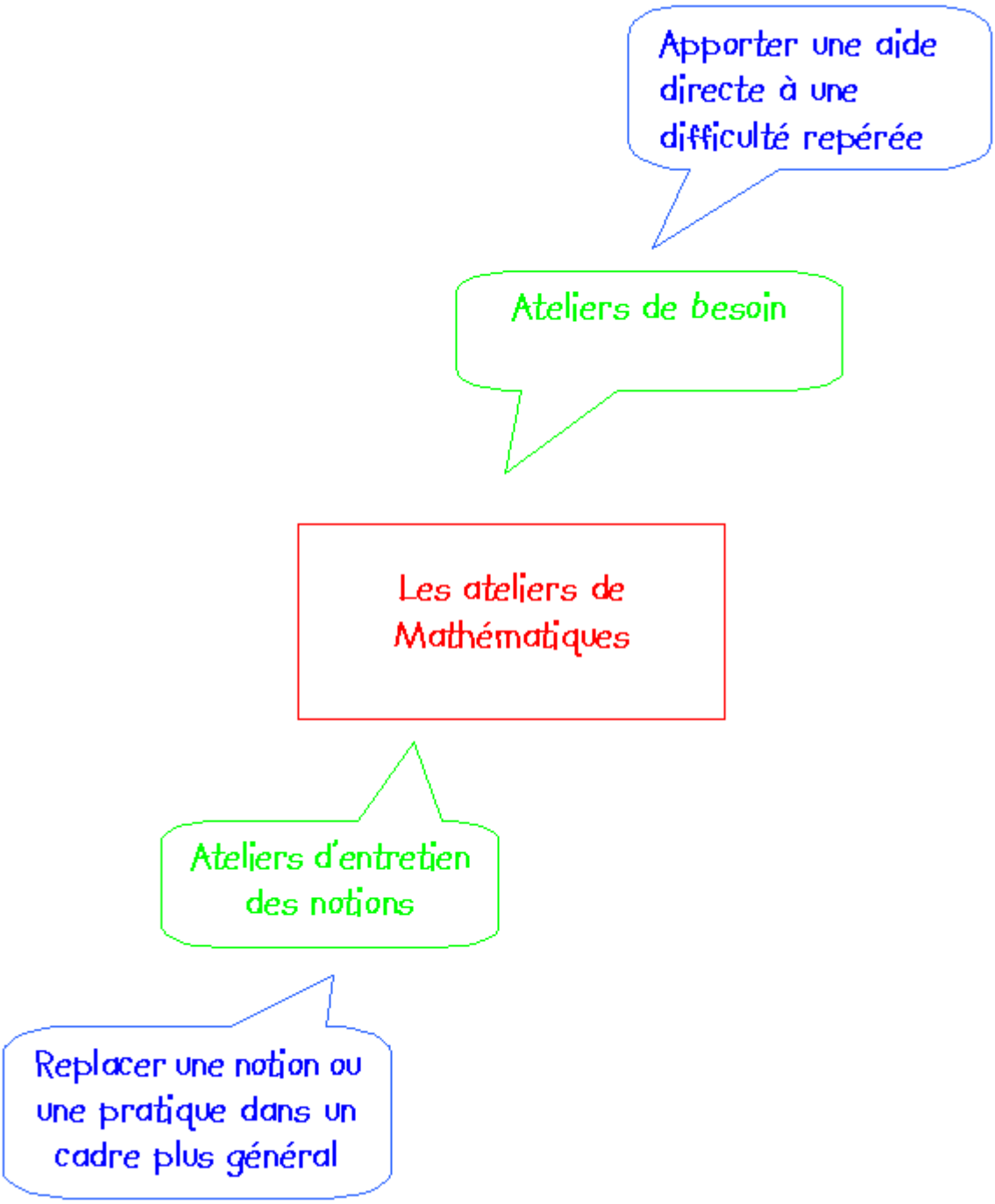
« L'évaluation formative, c'est simplement le fait de prendre le pouls des élèves au travail et de pouvoir ainsi intervenir sur le moment ;…elle est une dimension de l'apprentissage : en permettant l'ajustement progressif de la démarche à l'objectif, elle est au cœur de l'acte d'apprendre, y apporte une dynamique et en garantit l'efficacité »

P. Meirieu L'école, mode d'emploi

Mise en œuvre de l'évaluation formative


Objectifs d'apprentissage
Etablir des objectifs précis
Activités d'apprentissage
Evaluation
Faire une évaluation en rapport avec les objectifs établis
Analyser les difficultés des élèves
Aide aux enfants en difficulté
Mettre en place des ateliers

Les ateliers de Mathématiques


Apporter une aide directe à une difficulté repérée
Ateliers de besoin
Les ateliers de Mathématiques
Ateliers d'entretien des notions
Replacer une notion ou une pratique dans un cadre plus général

L'ÉVALUATION

L'EVALUATION FORMATIVE

Définition (Scriven 1967)

C'est l'ensemble des procédures utilisées par l'enseignant afin de situer la progression des apprenants face aux objectifs assignés en vue de **diagnostiquer les difficultés** éventuelles et **d'y porter les remédiations** pédagogiques adéquates (Bloom).

⇨ L'erreur de l'élève change de statut. Elle n'est plus considérée comme objet de sanction ou source de hiérarchisation et de classification mais objet de diagnostic et indicateur de réorganisation des tâches éducatives en vue de rectifier la démarche d'apprentissage.

⇨ Cette évaluation est orientée vers une aide pédagogique immédiate auprès des apprenants.

⇨ Elle a pour but **d'informer les apprenants** et l'enseignant sur le degré d'atteinte des objectifs de l'apprentissage.

⇨ Elle se situe au début, au cours ou à la fin d'une séquence d'apprentissage.

⇨ Elle vise à **régulariser** les activités d'apprentissage.

⇨ Elle vise à **soutenir** les efforts des apprenants.

⇨ Elle vise à **vérifier** les acquis à diverses étapes.

⇨ Elle permet d'assurer la progression continue des apprentissages par le biais d'activités **correctives**, d'activités de **renforcement** ou d'activités d'**enrichissement**.

⇨ Les décisions qui en découlent sont essentiellement d'ordre **pédagogique**. Elles ne sont définitives. Elles visent à informer les apprenants sur les apprentissages que ceux-ci doivent corriger et sur les **moyens** à utiliser pour y parvenir.

- **Avant l'apprentissage** : l'évaluation formative permet de vérifier les pré-requis des élèves relatifs aux nouveaux apprentissages.
- **Pendant le déroulement de l'apprentissage : l'évaluation formative assure le suivi des apprenants dans la progression des apprentissages. On décèle leurs**

points forts et leurs points faibles, pour identifier les causes et y apporter les correctifs qui s'imposent et pour ajuster la démarche d'enseignement / apprentissage.

- **Après une séquence d'apprentissage** : obtenir un bilan ponctuel, vérifier le degré de maîtrise d'un objectif donné, décider de poursuivre l'apprentissage ou revenir en arrière pour apporter les correctifs nécessaires.

Les critères d'évaluation :

Ils découlent des objectifs spécifiques des programmes officiels en vigueur et nous permettent de mesurer le degré d'atteinte des ceux-ci.

Ils doivent répondre au moins à deux règles essentielles :

↪ Validité : ils doivent permettre d'évaluer exclusivement tout ce que nous voulons vérifier.

↪ Indépendance : sinon un élève qui ne réussirait pas un critère ferait de même pour un autre.

Exemples de critères :

1- compréhension de l'énoncé d'un problème

2- choix de l'outil mathématique

3- utilisation correcte de l'outil mathématique en situation

4- interprétation correcte des données

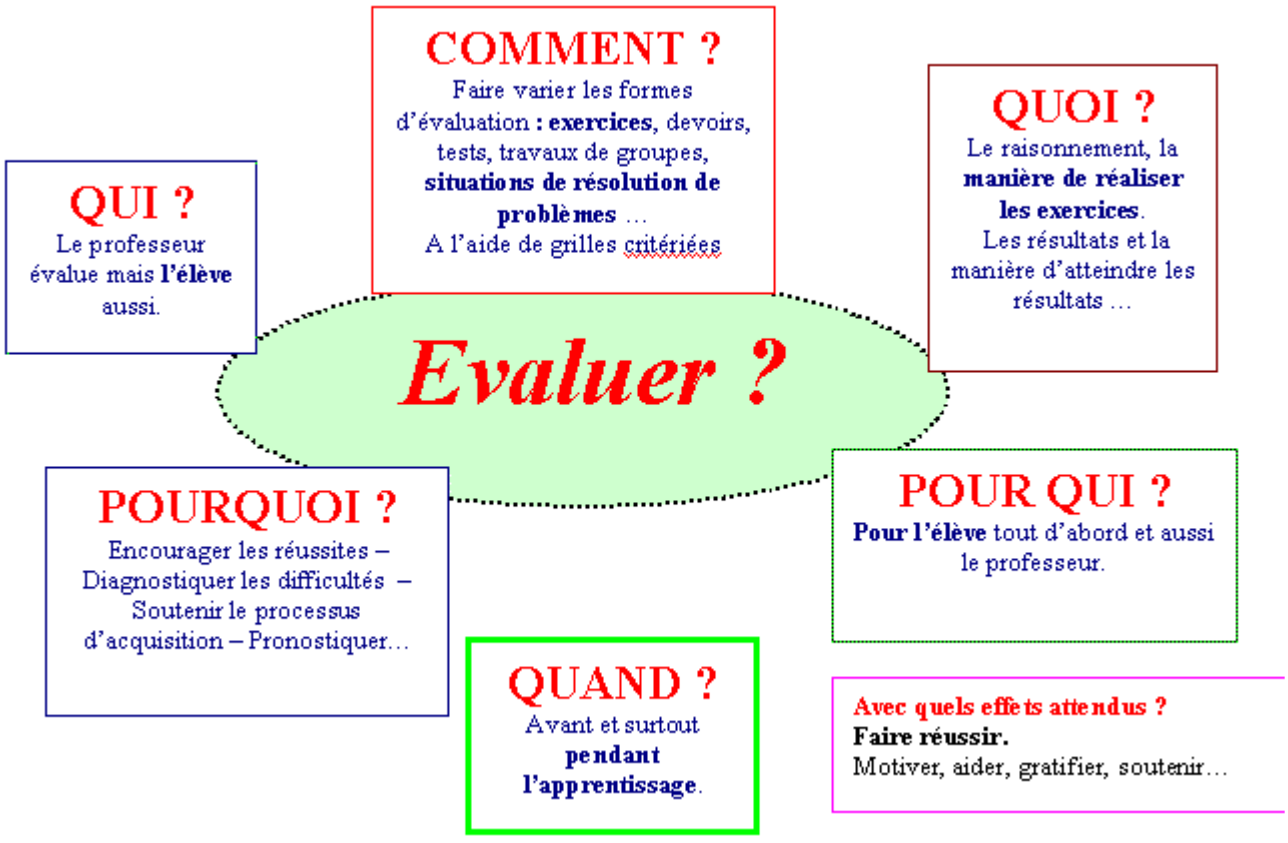
5- cohérence de la réponse

L'évaluation formative

- Se poser la question de l'évaluation
- Organiser l'évaluation au service de l'apprenant
- Règles méthodologiques simples
- Pour en savoir plus
- L'essentiel

Se poser la question de l'évaluation

La problématique de **l'évaluation formative**:


COMMENT ?
Faire varier les formes d'évaluation : **exercices**, devoirs, tests, travaux de groupes, **situations de résolution de problèmes** …
A l'aide de grilles critériées
QUOI ?
Le raisonnement, la **manière de réaliser les exercices**.
Les résultats et la manière d'atteindre les résultats …
QUI ?
Le professeur évalue mais **l'élève** aussi.
Evaluer ?
POURQUOI ?
Encourager les réussites – Diagnostiquer les difficultés – Soutenir le processus d'acquisition – Pronostiquer…
POUR QUI ?
Pour l'élève tout d'abord et aussi le professeur.
QUAND ?
Avant et surtout **pendant l'apprentissage**.
Avec quels effets attendus ?
Faire réussir.
Motiver, aider, gratifier, soutenir…

Dans le cadre de l'évaluation formative :

- **Il s'agit de valoriser les réponses correctes et les réussites et surtout d'aider et de favoriser l'entraide.**
- **Les erreurs sont acceptées car elles sont sources d'apprentissages.**

- **Il s'agit aussi de contrôler la compréhension en évaluant les réponses fournies ou les comportements observés.**

C'est dans le cadre de l'évaluation certificative qu'il s'agit de contribuer à la délivrance du diplôme. Ces évaluations terminales ou certificatives impliquent du professeur ou formateur une organisation et une gestion particulières de ces évaluations. Les règles de l'évaluation certificative se trouvent dans les référentiels de formation et les arrêtés et circulaires DGER du ministère de l'agriculture.

Organiser l'évaluation au service de l'apprenant

Organiser " son " action en " connaissance de cause " c'est faire l'hypothèse que l'évaluation est au service de l'apprenant. C'est intervenir en accompagnement et en soutien dans son processus d'apprentissage par essais et erreurs.

C'est à dire proposer :

1. **Un nombre suffisant d'exercices qui doivent être effectués individuellement…**

2. **…les corrections peuvent inclure des rectifications, explications, révisions et rappels mais aussi prévoir des procédures de soutien…**
3. **…les encouragements sont plus efficaces s'ils sont spécifiques et personnalisés…**
4. **…les élèves doivent être avertis quand le travail individuel est contrôlé…**
5. **…l'évaluation doit permettre de confirmer que l'obstacle à l'apprentissage à été franchi, autrement dit que l'objectif a été atteint…**
6. **…l'évaluation est au service d'une pédagogie de la réussite…**
7. **…l'évaluation est une forme de communication qui doit intégrer les règles déontologiques du " pari positif de la réussite de tous " !**

Exemple : comment suivre avec attention l'activité des élèves et les aider ?

1. Faire parler l'élève sur sa manière de résoudre la tâche.
2. Favoriser l'entraide.
3. S'assurer de la participation de chaque apprenant.
4. Valoriser les réponses correctes et les réussites.
5. Les erreurs doivent être l'indication : - d'un besoin d'exercices supplémentaires et l'occasion d'une " reformulation " ou rectification – et donc d'un progrès de l'apprentissage…

Règles méthodologiques simples

Réaliser l'évaluation formative : cela suppose une anticipation des difficultés liées aux apprentissages et la mise en œuvre d'une forme d'évaluation personnalisée ou d'individualisation de la formation !

Il existe des règles simples mais précises pour concevoir une évaluation formative :

1. Avoir des repères de réussite des apprentissages contrôlés.

2. Utiliser l'objectif d'une séance ou d'une séquence pour déduire la ou les situations d'évaluation formative.
3. Imaginer les situations d'évaluation formative c'est à dire utiliser les situations d'apprentissages : prise de note, exercices d'application, travaux individuels et de groupes…pour formuler les exigences et rectifier les erreurs.
4. Ou bien construire une situation formelle : rédiger l'énoncé de la situation et s'aider d'une grille critériée pour donner une appréciation et proposer si besoin une remediation (des conseils, une aide).
5. Identifier le niveau d'exigence en accordant une importance particulière aux critères et indicateurs d'évaluation (pour donner une note : choisir un barème et l'appliquer)

Rédiger une fiche d'évaluation : cela reviens à rédiger une situation et créer une grille critériée d'évaluation.

- ***Formuler avec précision l'énoncé de la situation d'évaluation. Veiller à ce que les consignes soient simples, précises et sans équivoque :***
  préciser ce que l'on DONNE, ce que l'on DEMANDE et ce que l'on EXIGE

- ***Construire la grille d'évaluation critériée suivant le schéma ci-dessous.***

Formulation précise de la compétence évaluée (objectifs ou performances attendues)	Formulation précise des critères et indicateurs de réussite	Choix d'un barème de notation comme repère pour le niveau de réussite (il n'y a pas d'obligation à donner une notation)
Objectif 1	Critères et indicateurs de réussite de l'Objectif 1	X/20
Objectif 2	Critères et indicateurs de réussite de l'Objectif 2	Y/20
Objectif " x "	Critères et indicateurs de réussite de l'Objectif " x "	Z/20
		Total/20

Pour en savoir plus

http://www.educagri.fr

- Didacsource

  http://www.cndp.fr/didacsource/

Cette base est mise en œuvre par le CNDP qui, en collaboration avec les centres régionaux, recense et décrit des ressources éducatives pour le primaire et le secondaire et s'appuient sur des travaux institutionnels, académiques, issus d'établissements scolaires, d'organismes de recherche ou

d'associations... La base Didacsource contient des supports de cours, des fiches de TP et de TD, des comptes rendus d'expériences pédagogiques, des productions d'établissements scolaires.

Bibliographie :

"L'évaluation formative dans un enseignement différencié " de L Allal, J cardinet, P. Perrenoud aux éditions Peter Lang 1979 pp. 130 à 156

Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application**.**

" Evaluer :pourquoi ? comment ? " de Geneviève Meyer aux éditions Hachette 1995

Livre : libre service des produits de première nécessité, produits d'appoint et produits nouveaux. Livre pratique, mode d'emploi des pratiques évaluatives.

" Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative " de André de Peretti aux éditions INRP 1980

" L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ? " de Jean-Marie Deketele aux éditions De Boeck 1986 pp. 119 à 133

Recherches et formations pour une problématique de l'évaluation formative.

" L'école pour apprendre " de Jean-Pierre Astolfi aux éditions ESF 1992

Réflexion didactique sur l'apprentissage et sur l'oraganisation pédagogique des conditions de la mise en œuvre de la différentiation.

" Du référentiel à l'évaluation " de Bernard Porcher aux éditions Foucher 1996

Outil extraordinairement pratique pour réfléchir son métier d'enseignant ou formateur de l'enseignement professionnel (anticiper et préparer des séances et séquences).

" Individualiser les parcours de formation " AECSE 1993

L'individualisation des méthodes permet de s'adapter à la variété des stratégies d'apprentissage de chaque apprenant.

" Apprentissage et formation " de Jean Berbaum aux éditions PUF collection " Que sais-je ? " 1992

Réflexion sur les modes d'apprentissages et les situations d'enseignement.

" Travailler. Pourquoi pas en classe ? " des CRAP – Cahiers pédagogiques aux éditions Syros 1984

Témoignages militants de pratiques pédagogiques innovantes.

" La formation professionnelle des enseignants " de Marguerite Altet aux éditions PUF

Observation de séances réelles en classe et proposition d'outils conceptuels d'analyse de sa pratique professionnelle.

COLLECTIF, 1991, " L'évaluation ", Cahiers pédagogiques, n° spécial, C.R.A.P., Paris.

Témoignages nombreux et réflexions militantes sur les pratiques d'évaluation.

L'essentiel

Dans le cadre de l'évaluation formative il s'agit d'aider à apprendre et de contrôler la compréhension en évaluant les réponses fournies ou les comportements observés. **Les erreurs sont acceptées car elles sont sources d'apprentissages.**

LA REUSSITE DES ELEVES PASSE PAR L'ANTICIPATION ET LA COMMUNICATION DES CONDITIONS ET CRITERES DE L'EVALUATION

Rédiger une fiche d'évaluation : cela reviens à rédiger une situation et créer une grille critériée d'évaluation.

- ***Formuler avec précision l'énoncé de la situation d'évaluation. Veiller à ce que les consignes soient simples, précises et sans équivoque :***
  préciser ce que l'on DONNE, ce que l'on DEMANDE et ce que l'on EXIGE

- ***Construire la grille d'évaluation critériée suivant le schéma ci-dessous.***

Formulation précise de la compétence évaluée (objectifs ou performances attendues)	**Formulation précise des critères et indicateurs de réussite**	**Choix d'un barème de notation comme repère pour le niveau de réussite (il n'y a pas d'obligation à donner une notation)**
Objectif 1	**Critères et indicateurs de réussite de l'Objectif 1**	**X/20**
Objectif 2	**Critères et indicateurs de réussite de l'Objectif 2**	**Y/20**
Objectif " x "	**Critères et indicateurs de réussite de l'Objectif " x "**	**Z/20**
		Total/20

EVALUATION FORMATIVE ET EVALUATION SOMMATIVE

EVALUATION FORMATIVE :

"dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation" de G. De Landsheere. (PUF 1979)

- C'est "l'évaluation intervenant, en principe au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser.

- L'expression **"évaluation formative"** marque bien que l'évaluation fait, avant tout, partie intégrante du processus éducatif normal, les 'erreurs' étant à considérer comme des moments dans la résolution d'un problème (plus généralement comme des moments dans l'apprentissage), et non comme des faiblesses répréhensibles ou des manifestations pathologiques.'

- Elle permet aussi de déterminer si un élève possède les prérequis nécessaires pour aborder la tâche suivante, dans un ensemble séquentiel. En évaluation de programme, elle sert à déceler et à corriger les imperfections en cours de construction.

D'après "Psychologie de l'évaluation scolaire " de G. NOIZET et JP CAVERNI (PARIS, PUF 1978)

- **"L'évaluation formative** est celle qui intervient au cours d'un apprentissage. Son principe consiste, compte tenu d'un objectif pédagogique préalablement choisi - par exemple, dans une classe de mathématiques, la maîtrise des relations

EVALUATION SOMMATIVE :

"dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation" de G. De Landsheere. (PUF 1979)

- "Alors qu'une évaluation formative est normalement effectuée au terme de chaque tâche d'apprentissage, notamment pour intervenir immédiatement là où une difficulté se manifeste, **l'évaluation sommative** revêt le caractère d'un bilan. Elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant, par exemple, à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours d'un trimestre, etc.

- Les examens périodiques, les interrogations d'ensemble sont donc des évaluations sommatives.

- Alors que l'évaluation formative revêt, en principe, un caractère privé (sorte de dialogue particulier entre l'éducateur et son élève), l'évaluation sommative est publique : classement éventuel des élèves entre eux, communication des résultats aux parents par un bulletin scolaire, attribution d'un certificat ou d'un diplôme,... (d'après BLOOM)."

D'après "Psychologie de l'évaluation scolaire" de G.NOIZET et JP CAVERNI (PARIS, PUF 1978)

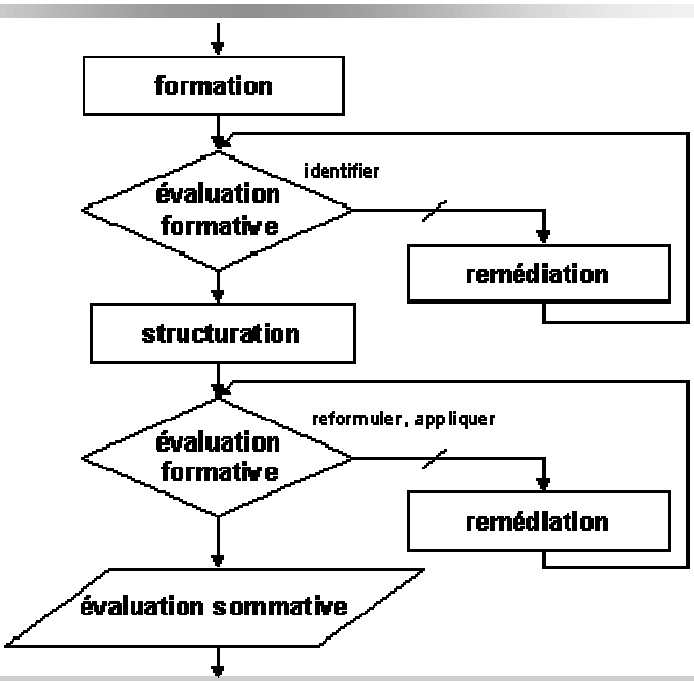
- **"L'évaluation sommative** est celle qui intervient au moment des examens, qui permet de dire si tel élève est digne de tel grade ou s'il peut accéder à la classe supérieure. Par conséquent, l'évaluation sommative a pour but de fournir un bilan (où l'élève se situe-t-il ?) et de permettre une décision (l'élève obtient-il ou non tel diplôme, accède-t-il ou non à la classe

d'ordre - et d'un programme préalablement établi, à vérifier si l'élève progresse et s'approche de l'objectif. • Dans le cas d'une évaluation formative l'objectif est donc d'obtenir une double rétroaction, rétroaction sur l'élève pour lui indiquer les étapes qu'il a franchies dans son processus d'apprentissage et les difficultés qu'il rencontre, rétroaction sur le maître pour lui indiquer comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte."	supérieure ?)".

postulat 1

Les **séquences d'évaluation sommative** doivent toujours être totalement **distinctes** des **séquences dédiées à la formation**, au cours desquelles peut utilement être pratiquée une **évaluation formative**.

processus de formation en S.T.I. : place de l'évaluation



postulat 2

L'**évaluation formative** doit procéder dans un premier temps par un **suivi de l'activité de formation**, dans la perspective des **apprentissages** visés.

postulat 3

L'**évaluation formative** doit procéder dans un deuxième temps par proposition d'une situation de **réinvestissement**, **avant** toute **évaluation sommative**.

postulat 4

Même lorsque la formation s'appuie sur des situations de mise en oeuvre, une **part importante** des **compétences d'un référentiel** peut être **validée par écrit**.

postulat 5

Dans le cadre de l'**évaluation sommative** d'étape, le contrôle peut être assuré **par écrit** de façon **systématique** pour les compétences qui le permettent et par **tirage au sort** de situations de **mise en oeuvre** pour les autres.

postulat 6

Dans une **épreuve pratique d'examen** :

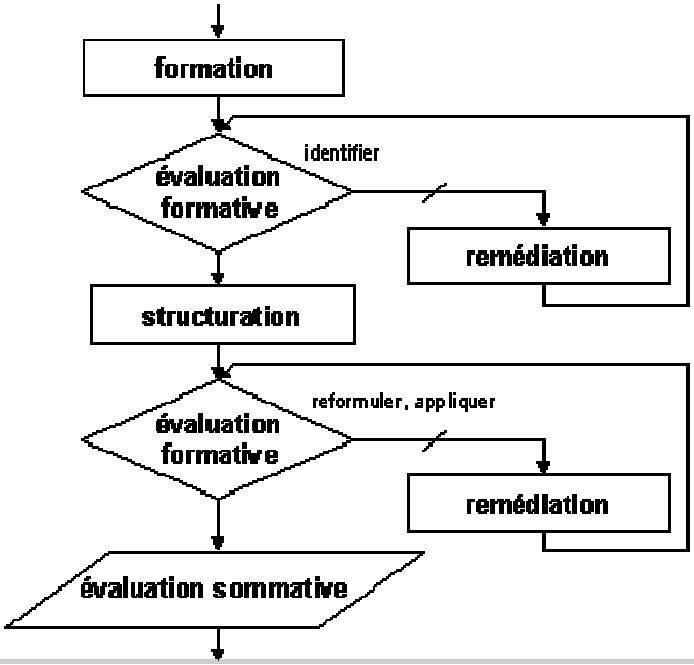
- **toutes les compétences** doivent être validées chacune dans **au moins un sujet**
- le **nombre de sujets** validant **chaque compétence** doit correspondre à l'**importance relative** de chacune d'elles au sein du référentiel
- **chaque sujet** doit valider des **compétences de nature différente** choisies au sein de grandes catégories identifiées

postulat 7

Dans une **épreuve pratique d'examen** :

- chaque **sujet** est construit autour d'un **scénario cohérent**
- une liste de **critères d'évaluation** est associée à chaque étape du travail
- l'analyse des **critères** est établie au regard des recommandations contenues dans les **instructions officielles**

processus de formation en S.T.I. : place de l'évaluation



L'EVALUATION PEDAGOGIQUE

Babou Sène

Inspecteur Général de

l'Education Nationale

ENS - UCAD

INTRODUCTION

L'évaluation occupe une place essentielle dans le processus enseignement-apprentissage. Si enseigner consiste à se fixer des objectifs en tenant compte de la situation de départ des apprenants, à mettre ensuite en œuvre des stratégies didactiques appropriées pour atteindre ces objectifs, il est évident que cette action n'aurait pas de sens si on ne pouvait pas disposer d'un feed-back, soit tout au long du processus de l'action didactique, soit à la fin de cette action pour apprécier dans quelle mesure et jusqu'à quel point les objectifs assignés ont été atteints par les enseignés. D'où l'importance de l'évaluation dans le processus éducatif. C'est grâce à elle et aux techniques de plus en plus éprouvées qu'elle met à la disposition des enseignants, des pédagogues, des gestionnaires du système éducatif qu'on peut avoir une appréciation fondée :

1) – sur la valeur du produit de l'action éducative (évaluation du rendement scolaire ou évaluation du produit de l'action éducative) ;
2) – sur l'efficacité de l'action éducative (évaluation du processus au niveau des objectifs, des méthodes, des formes du travail didactique, des programmes, etc.).

Si pendant longtemps l'accent a été mis sur le premier aspect, on se rend compte de plus en plus que l'évaluation du produit doit être complétée par une évaluation des voies et moyens qui permettent d'arriver à ces résultats (évaluation du processus).

Mais l'évaluation pédagogique telle qu'elle fut pratiquée pendant longtemps et encore aujourd'hui dans maints systèmes éducatifs pose des problèmes et soulève des controverses.

On lui a reproché de conforter le système social et éducatif existant, en donnant une caution scientifique aux inégalités sociales et culturelles (idéologie des dons, des mérites).

Derrière une fausse neutralité et une objectivité factice, dans ses procédures et modalités, elle favorisait les élèves issus des milieux socioculturels privilégiés (ainsi certaines méthodes d'évaluation sollicitent particulièrement les aptitudes expressives et le formalisme, apanage des classes favorisées).

Il faut enfin ajouter à tout ce qui vient d'être dit les imperfections des procédures traditionnelles d'examen et leur notation (manque de fidélité, de validité, d'objectivité et de représentativité).

Cependant, si toutes ces critiques doivent aussitôt susciter une inquiétude et conduire à une prise de conscience de la nécessité de trouver des procédures plus fiables d'évaluation, il ne serait pas judicieux d'aller jusqu'à une remise en cause de l'évaluation en tant que moyen de contrôle et de vérification de la valeur et du résultat de l'action didactique.

C'est précisément à la recherche d'une méthodologie plus efficace de l'évaluation que s'est attelée la pédagogie au cours des dernières années. Ainsi, à la notion étroite d'une évaluation du produit est venu s'ajouter le concept d'évaluation du processus de l'action didactique ou encore évaluation du curriculum ; à une évaluation sommative sanctionnant de manière définitive un enseignement déterminé tend à se substituer une évaluation formative qui, faisant corps avec l'action didactique dans son déroulement, permet un feed-back constant et par-là même les ajustements et remédiations indispensables au progrès et à l'acquisition des connaissances et des compétences.

Enfin aux moyens et procédures des examens traditionnels tant décriés sont venues s'ajouter des techniques mises au point par la psychologie expérimentale et qu'on s'est efforcé d'adapter aux besoins spécifiques de la pédagogie (tests de connaissance, technique d'observation). Ainsi, l'évaluation externe est venue appuyer les moyens de l'évaluation interne permettant ainsi de donner de l'élève un profil plus fidèle, et de l'action didactique une vision plus objective. Mais ces progrès n'auraient pas été possibles sans ceux accomplis par la pédagogie dans l'inventoriation et la formulation des objectifs généraux et opérationnels et sans les techniques statistiques qui offrent aux enseignants et aux pédagogues les moyens de vérification de leurs hypothèses. C'est à quelques-uns uns de ces aspects que nous allons consacrer cet exposé sur l'évaluation.

I. DEFINITIONS - NOTIONS DE BASE

Précisons avant tout quelques notions.

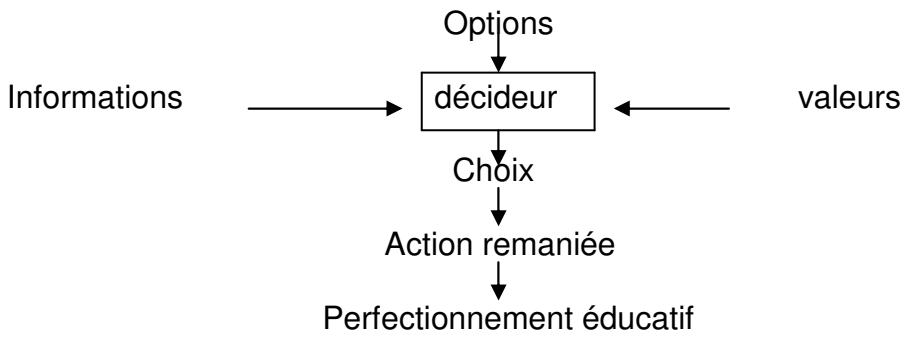
1) - Evaluation : «*l'évaluation est l'estimation par une note d'une modalité ou d'un critère considéré dans un comportement ou un produit. La notion d'évaluation a donc une acception plus large que celle de mesure – celle-ci est en effet une simple description quantitative, alors que l'évaluation comporte à la fois la description qualitative des comportements, mais également des jugements de valeur concernant leur désirabilité*».[1]

2) - La mesure : mesurer c'est assigner un nombre à un objet ou à un événement selon une règle logiquement acceptable. Pour mesurer, il faut que les objets ou plus exactement les qualités, les modalités de ces objets soient clairement définies dans toute la mesure du possible par des comportements ou des caractéristiques observables, qu'une règle indique comment faire correspondre un nombre à chaque objet. Ces distinctions faites, on peut donner la définition suivante de l'évaluation pédagogique selon le dictionnaire de l'évaluation et de la recherche pédagogique (D.E.R.P.).

3) - «*L'évaluation pédagogique peut être définie comme le processus systématique visant à déterminer dans quelle mesure des objectifs éducatifs sont atteints par des élèves*». STUFELBEAM précise : «*l'évaluation est le processus qui consiste à décrire, recueillir et*

[1] GROULUND- D.E.R.P.

fournir des informations utiles pour porter un jugement décisif (de décision) en fonction de diverses possibilités.» Ce qu'on peut traduire par le schéma suivant :



4) - Evaluation pédagogique interne et évaluation externe

Delanshere distingue une évaluation pédagogique interne d'une évaluation externe.

a) - L'évaluation externe est une évaluation réalisée par des personnes ne faisant pas partie de l'équipe éducative chargée de réaliser un programme (exemple d'évaluation réalisée par les centres psycho-médico-sociaux et les centres d'orientation scolaire et professionnelle.

En rapport avec l'évaluation externe, on parlera d'examen externe en désignant les épreuves organisées et notées par des Jurys indépendants des écoles, à l'échelon local, régional ou national (exemple Baccalauréat – DEFEM – Certificat d'Etudes – Concours d'entrée en 6ème).

b) – L'évaluation interne : elle est réalisée par des personnes faisant partie de l'équipe éducative chargée de réaliser un programme (exemple : les enseignants, les surveillants éducateurs, les éducateurs spécialisés attachés aux écoles).

L'examen interne dans une discipline est défini alors comme l'épreuve construite et notée par le maître qui l'a enseignée et subie par les élèves qui ont reçu cet enseignement dans le cadre

de la classe ou de l'école. D'une manière générale, les examens sont internes lorsqu'ils sont organisés indépendamment dans chaque Ecole, qu'il existe ou non une coordination ou une unification par branche et par niveau et section.

5) - Le test est une situation standardisée servant de stimulus à un comportement qui est évalué par comparaison avec celui d'individus placés dans la même situation, afin de classer le sujet soit quantitativement, soit typologiquement.[2]

Ces notions précisées, comment se situe l'évaluation dans le processus pédagogique et quelles sont ses principales fonctions ?

II. L'EVALUATION PEDAGOGIQUE : FONCTIONS ET ASPECTS DISTINCTIFS

II.1. **Evaluation du produit et Evaluation de l'action didactique**

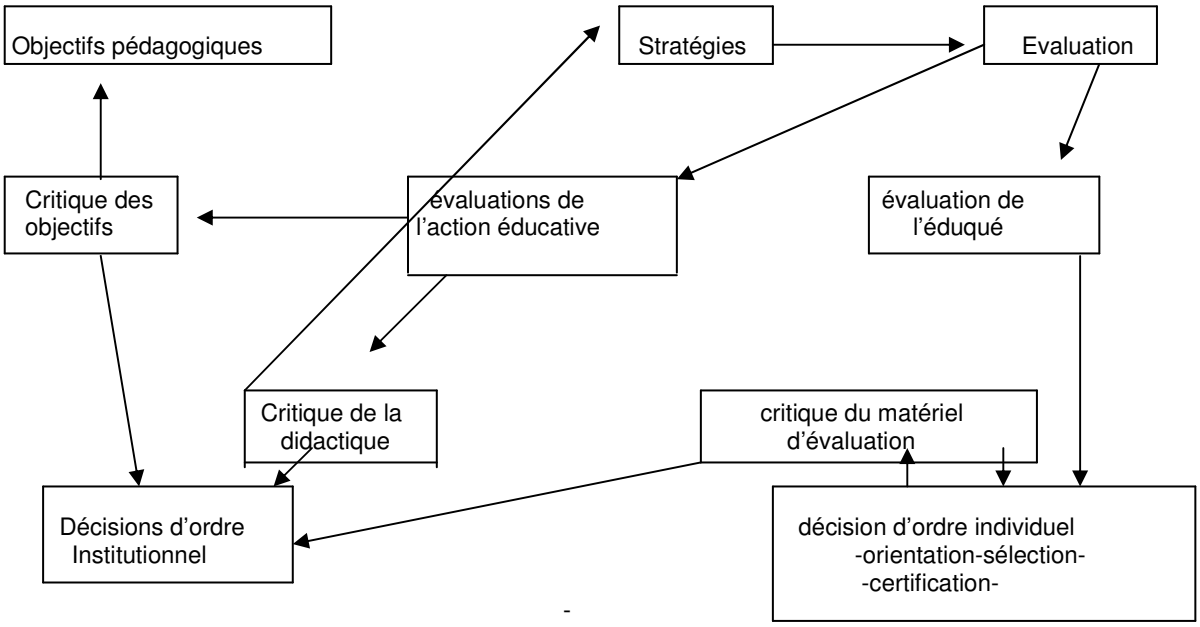
Le processus enseignement-apprentissage peut être caractérisé par ses trois composantes :

- objectifs pédagogiques ;
- stratégies éducatives ;
- évaluation.

a) – Les *objectifs* sont les modifications de comportement que l'enseignement cherche à susciter chez l'apprenant.
b) – Les *stratégies éducatives* sont les voies et moyens didactiques mis en œuvre pour atteindre les objectifs ainsi définis.
c) – L'*évaluation* est le processus systématique qui vise à déterminer dans quelle mesure les objectifs éducatifs sont atteints par les élèves.

[2] PICHOT

On pourrait donc situer l'évaluation dans le processus pédagogique de la manière suivante.



Comme on le voit dans ce schéma, l'évaluation peut porter sur l'éduqué ; dans ce cas, il s'agit d'apprécier dans quelle mesure les objectifs assignés dans le programme ou par l'enseignant au cours d'une séquence d'enseignement ont été réalisés. On parlera alors d'évaluation du produit de l'action éducative ou encore d'évaluation du rendement scolaire.

L'évaluation peut, par contre, porter sur le processus même de l'action éducative. Il s'agira d'apprécier alors de façon critique la valeur des objectifs pédagogiques. L'adéquation des stratégies éducatives aux objectifs et à la situation de départ des élèves, et pourquoi pas la pertinence du matériel didactique. Ce type d'évaluation constitue l'évaluation du processus éducatif. Elle est relativement récente par rapport à l'évaluation du produit. Nous examinerons ces deux types d'évaluation, mais avant de le faire, précisons quelques aspects distinctifs à propos de l'évaluation. L'évaluation, en effet, (du produit ou du processus éducatif) revêt des aspects différents selon le but recherché, le moment où elle intervient dans le processus pédagogique ou dans l'élaboration

du curriculum, la forme sous laquelle elle est présentée. Aussi, peut-on faire les distinctions suivantes à propos de l'évaluation.

II.2. Par rapport à l'intention d'évaluation

On distinguera l'évaluation formative de l'évaluation sommative.

a) – Evaluation formative : «*c'est une évaluation intervenant, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer du degré de maîtrise atteint et / ou découvrir où, et en quoi, un, des, les élèves éprouvent des difficultés d'apprentissage non sanctionnées comme erreurs ; en vue de proposer ou de faire découvrir des stratégies susceptibles de permettre une progression (remédiations)*».[3]

L'évaluation formative intervient donc tout au long du processus éducatif.

Elle permet à la fois d'estimer les progrès individuels par rapport à l'objectif visé et d'intervenir éventuellement pour rectifier les modalités de l'action en cours. Elle peut s'appliquer non seulement aux élèves, mais au curriculum dans son ensemble au cours de son élaboration (évaluation du curriculum).

b) – Evaluation sommative : elle revêt le caractère d'un bilan. Elle intervient après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout. L'évaluation sommative donne lieu à une décision finale quant à la maîtrise des objectifs, du programme par l'élève. Elle aboutit à une sanction de réussite ou de classement des élèves.

II.3. **Par rapport au moment de l'apprentissage**

[3] VANDEVELDE

- Evaluation pronostique
- Evaluation continue
- Evaluation ponctuelle

c) – L'*évaluation pronostique* est destinée à prédire une performance dans une activité donnée ou à déterminer l'aptitude à réaliser certains apprentissages (Tests éventuels d'entrée à l'E.N.S.).

d) - *Evaluation continue* (continuous assesment). Collecte systématique de notes ou d'appréciations s'étendant sur une certaine période de temps et aboutissant à une note finale. L'évaluation continue est essentiellement un processus cumulatif suivant le développement des élèves et réfléchissant les changements qui interviennent dans les réactions à l'apprentissage.

e) – *Evaluation ponctuelle* (one-shot evaluation). Evaluation effectuée à un moment (ou au cours d'une session) donné pour répondre à une question, établir un constat, prendre une décision-sanction.

II.4. **Par rapport à la forme de l'évaluation**

On distingue l'évaluation critériée de l'évaluation normée.

a) – *L'évaluation critériée* consiste à vérifier dans quelle mesure les objectifs assignés à une séquence d'apprentissage sont atteints. Les critères ou tâches que l'élève doit être capable de réaliser après la séquence d'instruction figuraient alors nécessairement dans les objectifs définis avant la séquence d'enseignement.

♦ Le critère comporte deux aspects.

1) – Un aspect *qualitatif* : le comportement manifesté par l'apprenant est-il bien celui qui était attendu - le produit obtenu (résultat) est-il bien de la nature attendue ?

2) – Un aspect *quantitatif* : quelle est la performance que l'individu doit réaliser pour franchir un seuil, un niveau chiffré ?

- Donnons l'exemple suivant tiré de Hameline.[4]

Lors d'un examen…de géologie sur présentation à raison d'une photographie par 20 secondes de diapositives sur les minéraux des roches métamorphiques, identifier correctement douze des seize minéraux présentés.

Dans cet exemple, on parle de données dichotomiques selon un critère ; la performance est en effet jugée selon une alternative, une dichotomie des résultats :

0 à 11 identifications : seuil non atteint.

12 à 16 identifications : seuil atteint.

Les données sont dites dichotomisées lorsqu'un critère plus absolu distingue seulement deux possibilités dont l'une est considérée comme positive et traduit la réalisation du comportement attendu et l'autre comme négative traduisant la non-réalisation du comportement attendu.

- La fixation du seuil de réussite (données dichotomiques) ou la description du comportement cible déterminent en grande partie la validité de l'évaluation critériée.

[4] Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, page 146.

- La sanction d'une épreuve critériée se traduit par la réussite ou l'échec ; l'évaluation critériée présente beaucoup d'avantages. Elle s'effectue sans comparaison avec les autres élèves. Elle est moins subjective. Le critère choisi est connu des enseignants et des élèves et oriente toute la stratégie didactique.

- Les inconvénients résident dans le fait que certains objectifs sont plus difficiles à mesurer que d'autres, d'où les risques de bachotage.

- Les méthodes statistiques appropriées aux données dichotomiques et dichotomisées sont les indices de corrélation.[5]

b) *L'évaluation normée* consiste à comparer la performance de chaque élève à celle de ses condisciples ou à celle d'une population de référence (classes, école, pays, etc.) c'est la forme d'évaluation la plus usitée dans les établissements scolaires.

Exemple : si on reprend l'exemple cité plus haut, on peut, au lieu d'avoir des données dichotomisées, étendre le nombre de niveaux en subdivisant ou en graduant le critère. Ainsi on pourrait avoir :

0 à 3 identifications = niveau I

4 à 7 ″ = niveau II

8 à 11 ″ = niveau III

12 à 16 ″ = niveau IV

Lorsqu'on note des élèves de cette matière en les situant chacun par rapport à la distribution des notes obtenues par le groupe, autrement dit en référant le résultat

[5] Voir d'HAINAULT, Concepts et méthodes de statistiques – tome I et II.

de l'élève à une norme, on procède par évaluation normée (ou normative). Elle se fonde sur la théorie statistique et essentiellement a deux paramètres : la moyenne et l'écart type. La moyenne est un paramètre de position centrale, l'écart type un paramètre de dispersion.[6]

Il faut noter que l'évaluation critériée n'est pas incompatible avec l'évaluation normée. La première peut précéder la seconde ; d'autre part, une norme peut servir de critère.

L'évaluation normée comporte des avantages. Elle fournit des éléments de décision aux responsables du système éducatif chargés de prendre des décisions sur l'organisation des études, le contenu des programmes et des méthodes d'enseignement. Il est possible aussi de remédier à des carences localisées ou de réfléchir sur des résultats exceptionnellement bons. Elle présente, par contre, les inconvénients critiqués traditionnellement. Elle ramène tout à une norme et ne pose pas le problème des objectifs, de méthodes didactiques et des moyens d'évaluation. C'est un instrument de sélection et d'orientation. Elle ne donne prise ni à une pédagogie corrective, ni à une pédagogie de maîtrise.

Ces fonctions et aspects de l'évaluation peuvent être traduits dans le tableau suivant emprunté à VANDEVELDE.

[6] Voir D'HAINAUT : concepts et méthodes de la statistique.

- *L'évaluation pédagogique : fonctions et aspects*

Etape	Buts	Type d'évaluation	
Avant l'apprentissage	Orientation Sélection Information	Evaluation pronostique	*Formative* pour : • l'élève • le processus éducatif *Sommative* pour l'élève
Pendant l'apprentissage	Régulation donnant lieu soit à - une progression - une remédiation pour certains et un approfondissement pour les autres dans le même temps	Evaluation continue	*Formative* (essentiellement critériée pour • l'élève • le processus éducatif *Sommative* pour l'élève
En fin d'apprentissage	Constat, classement Certification (échec ou réussite) par bilan	Evaluation ponctuelle	*Sommative* (critériée et normée) pour • l'élève • le processus éducatif

Cette étude des fonctions et aspects de l'évaluation faite, revenons aux deux grands types d'évaluation que nous avons distingués de prime abord : l'évaluation du produit de l'action éducative (des effets de l'enseignement et l'évaluation du processus éducatif (objectifs, méthodes didactiques, programmes, matériel d'évaluation, etc.).

III. L'EVALUATION DU PRODUIT : OBJETS ET MOYENS

III.1. Objet

Elle a pour objet le produit de l'action éducative, c'est-à-dire les effets de l'enseignement dispensé. Elle consiste à examiner et à apprécier dans quelle mesure les objectifs de l'enseignement, de l'action didactique sont atteints par les élèves. Il ne s'agit pas seulement de décrire et d'apprécier des résultats qui sont les effets des comportements : solution d'un problème, réponse à une question ; il faut en plus savoir si les objectifs sont réalisés ; aussi il peut arriver que des résultats identiques émanent de comportements différents. D'où l'importance dans le processus enseignement-apprentissage, et pour une bonne évaluation, d'une définition précise des objectifs poursuivis.

III.2. La définition des objectifs : finalités, buts, objectifs

Précisons ces notions.

a) – *Finalité* : une finalité est une affirmation de principe à travers laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit des lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire un discours sur l'éducation.[7]

Il s'agit donc à ce niveau de déclarations d'intentions très générales exprimant les orientations des responsables et acteurs du système éducatif (exemple : résolutions et décisions des *états généraux de l'éducation*).

b) – *Buts* : selon le même auteur, il s'agit «*d'un énoncé définissant de manière générale les intentions poursuivies soit par une institution, soit par une organisation, soit par un groupe, soit par un individu à travers un programme ou une action déterminée de formation*.»

Le niveau d'intention des buts correspond à la définition des profils des enseignés, avec spécification des niveaux de comportement cognitifs, affectifs, psychomoteurs.

c) – *Objectif général* : c'est un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacité de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage.

[7] HAMELINE.

Plusieurs auteurs ont proposé des modèles ou systèmes de classification d'objectifs généraux ou taxonomies.[8]

Il est évident cependant que les objectifs généraux ne peuvent donner prise à une évaluation rigoureuse que s'ils sont rendus plus concrets d'où la nécessité de les opérationnaliser.

d) – *Objectif opérationnel*. Il est issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés rendus nécessaires pour que cinq indications opérationnelles soient précisées :

1) – qui produira le comportement souhaité ;
2) – quel comportement observable démontrera que l'objectif est atteint ;
3) – quel sera le produit de ce comportement ;
4) – dans quelles conditions le comportement doit avoir lieu ;
5) – quels critères serviront à déterminer si le produit est satisfaisant.

Exemple :

1) l'élève
2) saura construire
3) un poste radio transistors
4) en choisissant lui-même les pièces au magasin, en se référant au schéma donné
5) l'appareil devra capter correctement des émissions d'au moins cinq émetteurs sur ondes moyennes et de trois émetteurs sur ondes courtes.

Autre exemple

[8] BLOOM,GUILFORD,VANDEVELDE.

L'élève doit être capable de réciter de mémoire les déclinaisons Rosa (1ère déclinaison) et de servus (2ème déclinaison) sans commettre une seule erreur.

La démarche de l'évaluation consiste donc à se donner des objectifs (en se référant à une taxonomie), à opérationnaliser et à définir les moyens appropriés (instruments de mesure) qui permettront de déterminer si les objectifs sont atteints par les élèves. Il s'agira ensuite de procéder à une analyse des résultats (évaluation informative), analyse qui conduira à une prise de décision qui devra être communiquée aux différents interessés (moment de la communication).

III.3. Les moyens de l'évaluation

Les moyens d'évaluation du produit peuvent être répartis en trois grandes catégories :

1) – les épreuves de prestation ;
2) – les techniques auto-descriptives ;
3) – les techniques d'observation.

Les épreuves de prestation sont les plus courantes dans l'enseignement singulièrement au Sénégal. Elles peuvent être écrites ou orales. Elles sont fabriquées par l'enseignant lui-même ou peuvent revêtir la forme de tests standardisés (tests de connaissance). Nous nous étendrons surtout sur elles en raison de la place prépondérante qu'elles occupent dans l'enseignement au Sénégal.

- Les *techniques auto-descriptives* sont :
    - l'interview ;
    - les questionnaires (de personnalité, relatifs aux intérêts) ;
    - les échelles d'attitudes.

- Les *techniques d'observation*. Il s'agit essentiellement des cherklists, des échelles d'évaluation et des techniques sociométriques.

Nous ne traiterons ni des techniques auto-descriptives, ni des techniques d'observation comme moyen d'évaluation des élèves.[9]

Revenons aux épreuves de prestation.

– *Les épreuves de prestation*. Elles sont élaborées par l'enseignant qui les administre à ses élèves ou peuvent être des tests standardisés (test de connaissance).

a) – *Les épreuves élaborées par les enseignants*. Ces épreuves écrites ou orales doivent, pour constituer des instruments fiables d'évaluation, répondre à un certain nombre de caractéristiques. Il s'agit, en effet, dans l'évaluation des élèves, de vérifier, au travers de tâches déterminées, si des compétences installées au cours du processus enseignement-apprentissage existent bien chez les élèves. Cela suppose, comme il a été déjà indiqué, qu'au cours du processus enseignement-apprentissage, l'enseignant s'est assigné des objectifs généraux et opérationnels en se référant à une taxonomie explicite.

Les instruments d'évaluation construits par l'enseignant ont généralement la forme de questions. On peut à ce propos distinguer avec Vandevelde les déclencheurs et les révélateurs :

1– les *déclencheurs* sont des tâches, des situations créées par l'enseignant en vue de solliciter un certain nombre d'activités de la part des élèves ;

2– les *révélateurs* sont des questions spécifiques qui orientent les activités des enseignés vers les compétences soumises à l'évaluation

[9] Voir, pour ceux qui sont intéressés, DELANDSHEERE : introduction à la recherche en Education.

Le déclencheur est donc nécessairement accompagné d'un révélateur. Il arrive cependant que déclencheur et révélateur soient confondus. Mais un même déclencheur peut donner lieu à des activités différentes selon le révélateur choisi.

La qualité des déclencheurs et des révélateurs construits par l'enseignant dépend des caractéristiques suivantes :

- la correction de la formulation ;
- l'adéquation aux objectifs poursuivis : la validité ;
- le niveau de difficulté ;
- la représentativité ;
- l'aspect formel.

- *La correction de la formulation*

Il est essentiel que la formulation des questions soit sans équivoque. L'enseignant ne doit pas donner l'impression qu'on doit deviner ou lire entre les lignes pour comprendre le sens de ses questions. Une évaluation rigoureuse doit mettre les élèves dans les mêmes conditions par une formulation explicite et accessible à tous des questions.

- *L'adéquation aux objectifs poursuivis : la validité*

Il y a validité du déclencheur-révélateur lorsqu'il sollicite effectivement l'activité souhaitée ou encore lorsqu'il évalue ce qu'il était censé mesurer.

Cette validité suppose donc que l'enseignant se soit donné des objectifs précis et que les révélateurs construits soient appropriés aux objectifs qu'on veut solliciter. En d'autres termes, on ne peut pas déclencher une activité de compréhension en posant une question qui sollicite plutôt la mémoire ou inversement vouloir obtenir de la restitution en posant des questions de

compréhension. Les difficultés constatées au niveau de la validité proviennent le plus souvent de ce que les enseignants ne se réfèrent pas à des objectifs explicites dans leur enseignement.

- *Niveau de difficulté*

Les questions posées doivent tenir compte du niveau de difficulté intrinsèque ou relatif des activités proposées. Il est en effet aberrant de vouloir solliciter des activités, des compétences qui n'ont jamais été entraînées pendant le processus enseignement-apprentissage. Ainsi, certains professeurs ont un mépris souverain pour les questions de restitution (mémoire), leur préférant les questions de compréhension ou d'évaluation (esprit critique) alors qu'ils n'ont jamais entraîné chez leurs élèves ces dernières compétences.

- *Représentativité ou encore validité de contenu*

Les questions posées doivent pouvoir solliciter un large éventail de connaissances et de compétences entraînées au cours ; si elles se limitent à explorer quelques aspects très particuliers du cours, elles ne sont pas suffisamment représentatives (d'où la nécessité d'un grand nombre de questions susceptibles de solliciter les différentes catégories de compétences. On réduit ainsi l'effet de hasard dans la réussite ou l'échec).

- *Aspect formel*

De ce point de vue, on oppose généralement la question à choix multiples à la question ouverte.

> *a- La question à choix multiple*. Dans ce type de questions l'enseignant émet une proposition assortie d'un certain nombre de réponses dont une seule est correcte.

Exemple de question à choix multiple (cinq occurrences) :

«la capitale du Zaïre est :

USUMBURG

JOHANNESBURG

BRAZZAVILLE

KINSHASHA

KIGALI»

Dans cet exemple, la probabilité de réponse par le simple fait du hasard est de 1/5 ; avec deux choix, on aurait 1/2. Il existe des formules de correction du hasard pour les questions à choix multiples.

$$\text{SCORE VRAI} = R - \frac{W}{n-1}$$

où

R = nombre de bonnes réponses au test ;

W = nombre de réponses fausses ;

N = nombre de choix proposés.

La question à choix multiples présente des avantages certains (facilité de la correction, plus grande objectivité, fidélité, etc.). Elle permet de discriminer, dans une évaluation, l'expression et la compétence. Elle présente cependant des inconvénients du point de vue de la validité. Il n'est pas toujours possible de déterminer si l'élève a mis en œuvre le comportement sollicité puisqu'on se trouve seulement en face du résultat et non de l'activité qui l'a précédée.

b- La *question ouverte à évocation* est plus facile à rédiger. Elle domine dans certaines disciplines (lettres, philosophie) mais elle présente des inconvénients (correction plus délicate du point de vue de la fidélité, trop grande place faite au formalisme et à l'expression. Comment faire la part qui revient à l'expression et celle qui relève de la compétence ?).

L'évaluation ainsi pratiquée, grâce aux instruments de mesure que constituent les déclencheurs-révélateurs, doit faire l'objet d'une analyse aussi objective que possible. Il existe actuellement des techniques d'analyse des résultats de l'évaluation.

L'évaluation informative en constitue une. Son ambition est de mettre en évidence les effets collectifs de l'action didactique et non les performances individuelles des élèves.[10]

Dans la réalité de notre enseignement, en effet, c'est le conseil de classe qui procède à l'analyse des résultats et qui prend les décisions-sanctions qui sont ensuite communiquées aux parents, aux élèves et aux responsables du système éducatif.

- *Le conseil de classe*

Instance d'évaluation collective, le conseil constitue dans l'enseignement l'instance chargée de faire le bilan des résultats obtenus par les élèves. En principe, il est chargé d'apprécier si les objectifs fixés pour les différentes disciplines ont été atteints. Dans la pratique, il s'acquitte mal de cette tâche dans la mesure où les différents enseignants qui le composent ne parlent pas le même langage. Le conseil de classe se réduit le plus souvent à l'appréciation des notes et moyennes obtenues par les élèves dans les différentes disciplines.

Le conseil de classe ne pourrait jouer son rôle d'instance d'évaluation collective que si les enseignants qui le constituent formaient une véritable équipe éducative poursuivant les mêmes objectifs pédagogiques à travers leurs différentes disciplines ; cela suppose une décentration des enseignants par rapport à la matière et à la prise de conscience que les différentes compétences (ex : connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation ; pour prendre l'exemple de la taxonomie de BLOOM) peuvent être entraînées et installées chez les élèves quelle que soit la discipline. Il serait possible alors de concevoir une grille d'analyse des résultats scolaires avec encodage en commun des différentes compétences. Le conseil cesserait alors d'être cette instance où chaque professeur défend les mérites de sa matière, souvent au détriment des élèves,

[10] Nous ne traiterons pas dans le cadre de cet exposé de l'évaluation informative. Nous proposons la tenue d'un séminaire en cours d'année sur la technique de l'évaluation informative.

mais un organe où pourrait se réaliser une évaluation plus objective des enseignés et de l'enseignement.

q *L'évaluation externe : les tests*

Les épreuves de prestations orales ou écrites, élaborées par les enseignants et administrés aux élèves au sein des établissements, constituent les instruments de l'évaluation interne. Elles présentent, comme nous l'avons indiqué, des imperfections notoires (difficultés d'élaboration, manque de validité, de fidélité, de représentativité, etc.).

Les conseils de classe qui fondent leurs délibérations sur les éléments fournis par cette évaluation n'atteignent pas leurs objectifs. D'où le recours à l'évaluation externe sous la forme d'examens nationaux (baccalauréat par exemple). Mais ces examens externes ne donnent pas, dans la pratique, de meilleurs résultats. Les jurys fonctionnent généralement sur le même modèle que les conseils de classe. C'est pour ces différentes raisons qu'on a de plus en plus recours à une évaluation externe au moyen des tests.

- *Rappelons les définitions*
    - L'évaluation externe : «*c'est une évaluation réalisée par des personnes ne faisant pas partie de l'équipe pédagogique*».
    - Les tests : «*ce sont des tâches standardisées servant de stimulus à un ou plusieurs comportements qui sont évalués par comparaison avec celui d'individus dans la même situation, afin de classer l'individu soit quantitativement, soit typologiquement*».
    - Contrairement aux épreuves de prestations internes, les tests se caractérisent par :
        - une validité définie ;
        - une fidélité définie autant que faire se peut ;
        - une construction sur bases scientifiques ;
        - une standardisation maximale ;
        - une notation indépendante ;
        - un étalonnage.

Nous ne définirons pas ces termes dans le cadre de ce travail.[11]

[11] Voir DELANDSHEERE : introduction à la recherche en Education.

On peut considérer cependant que ces caractéristiques assurent au test une fiabilité plus grande que les épreuves ordinaires de prestations.

Traditionnellement on distingue trois grandes catégories de tests :

- les tests de personnalité ;
- les tests d'intelligence ;
- les tests de connaissance.

Ces trois catégories de tests constituent des instruments d'évaluation externe, mais ce sont surtout les tests de connaissance qui intéressent le pédagogue.

Les tests de personnalité et d'intelligence éclairent sur certains traits psychologiques et peuvent aider à comprendre certaines situations pédagogiques.

Ils ne sauraient cependant jouer un rôle fondamental dans la mesure où la mission de l'enseignant consiste à conduire les élèves au moyen de stratégies didactiques appropriées de leur situation de départ aux objectifs assignés par les programmes.

- *Les tests de connaissances*

On le subdivise généralement en tests prédictifs, tests de rendement et tests diagnostics.

- Tests pronostics et prédictifs :

a- *de maturité générale* : ce sont des tests qui prédisent l'aptitude des élèves à assimiler dans les conditions imposées par l'école, les matières du programme. Exemple : test de 6 ans de VAN WAYENBERGH.

b- *de maturité spécifique* : ce sont les tests qui mesurent la *readiness*, c'est-à-dire l'état de préparation à une acquisition spécifique efficace ; exemple : *Lee-Clark readiness Test*.

- Les tests de rendement

Ce sont les tests pédagogiques les plus courants. Ils mesurent le niveau d'accomplissement d'acquisitions scolaires d'individus soumis à un même régime. Ils permettent un classement. On distingue les tests de *survey* et les inventaires de connaissances qui sont des épreuves-bilans au

terme d'un cycle d'études portant sur tous les points de la matière. Ces tests existent pour beaucoup de disciplines.

- Les tests diagnostics

Delandsheere les définit ainsi. «*Ils ont pour objectifs de découvrir les faiblesses et les habitudes défectueuses dans tous les domaines du learning scolaire*».

Les tests, outils d'une évaluation plus objective, pourraient, si on les utilise de manière judicieuse (au Sénégal), conduire à une intégration de l'évaluation interne et de l'évaluation externe et permettre au conseil de classe de jouer son rôle dans des conditions plus satisfaisantes. Cela suppose cependant des changements du système éducatif au niveau de l'organisation, du fonctionnement et de la pédagogie.

IV/L'EVALAUTION DU PROCESSUS DE L'ACTION DIDACTIQUE

Nous ne nous étendrons pas sur ce second type d'évaluation qui intéresse certes les enseignants mais plus particulièrement les responsables et gestionnaires du système éducatif (autorités académiques, Inspecteurs, Constructeurs de curricula, etc.).[12]

L'idée de départ est que les résultats scolaires ne sont pas imputables uniquement aux élèves, mais bien souvent à l'enseignement dispensé, aux programmes, aux méthodes didactiques, aux conditions de travail.

IV.1. Objets de l'évaluation du processus de l'action didactique

[12] Il sera possible d'y revenir au cours d'un séminaire des inspecteurs ou au sein d'ateliers de travail qu pourraient être organisés par le département de psychopédagogie.

Ce sont les différentes composantes du processus de l'action didactique : objectifs pédagogiques, situation de l'action didactique, pratique de l'enseignement, média-système d'évaluation du produit.

Exemples

1. L'évaluation peut porter sur les objectifs didactiques. Ainsi on peut se demander si les objectifs recherchés par le système éducatif valent la peine d'être poursuivis. Il peut exister en effet une distorsion entre les objectifs réellement poursuivis et les objectifs didactiquement souhaitables.

L'évaluation des objectifs peut être formative (pendant la phase d'élaboration du curriculum) ou continue (évaluation du curriculum effectivement employé à l'école).

2. Evaluation des situations de l'action didactique. Ces situations sont constituées par les contenus, les activités d'apprentissage des élèves, les médias, les formes de groupement des élèves et des enseignants.
3. Evaluation de la pratique de l'enseignement

Exemple : y a-t-il congruence entre la situation de départ présumée et la situation de départ réelle des élèves.

IV.2. Méthodes d'évaluation du processus de l'action didactique

Parmi les méthodes d'évaluation du processus de l'action didactique, on peut citer :

1. les méthodes d'appréciation ;
2. les techniques d'observations pédagogiques ;
3. les plans expérimentaux.

1. Les *méthodes d'appréciation* consistent à soumettre les différents éléments d'un curriculum à l'appréciation d'un certain nombre d'experts (didacticiens, spécialistes de la psychologie de l'apprentissage, de l'enfant, psychologues génétiques, spécialistes des disciplines d'enseignants, parents d'élèves).

Les méthodes d'appréciations peuvent se réaliser à l'aide de questionnaires très élaborés ou de manière tout à fait libre. Elles permettent de recueillir des informations et des suggestions utiles à la réforme du curriculum.

Curriculum : ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction. Il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes (y compris les manuels scolaires et les dispositions relatives à la formation adéquate des enseignants).

2. *Les techniques d'observation pédagogique* sont nombreuses. Nous en citerons deux : le système d'analyse d'interaction verbale de Flanders[13] ; et le système de Hughes, adapté par Delandsheere et Bayer.

    a. Le système d'analyse d'interaction verbale de F I A C comporte dix catégories dont sept se rapportent aux comportements verbaux de l'enseignant et deux à ceux des élèves. La dixième catégorie sert à classer les moments de silence et de confusion.

    b. Le système de HUGHES adapté par DELANDSHEERE et BAYER est constitué de 9 catégories qui sont les fonctions d'enseignement :
        1. fonction d'organisation ;
        2. fonction d'imposition ;
        3. fonction de développement ;
        4. fonction de personnalisation ;
        5. fonction de feed back positif ;
        6. fonction de feed back négatif ;
        7. fonction de concrétisation ;
        8. fonction d'affectivité positive ;
        9. fonction d'affectivité négative.

[13] Flanders Interaction Analysis Categoriss – F I A C.

Ces deux systèmes d'observation sont des grilles d'analyse de la situation enseignement-apprentissage. Ils permettent d'obtenir une image assez fidèle du climat pédagogique en classe, du style d'enseignement du maître, de la relation enseignant-enseigné. Il est possible à partir des données fournies par ces grilles d'étudier la congruence entre stratégies didactiques et objectifs éducatifs.

Nous ne traiterons pas des techniques d'utilisation des grilles de Flanders et de Bayer-Delandsheere qui pourraient faire l'objet d'atelier de travail au cours de l'année.

IV.3. Plans expérimentaux

Pour évaluer les effets d'une méthode d'enseignement, la technique pédagogique propose entre autres procédures la technique des plans expérimentaux. Cette méthodologie pourrait faire l'objet d'un séminaire d'initiation à la recherche pédagogique.

CONCLUSION

Ces quelques indications montrent suffisamment que la recherche pédagogique est en train de trouver les outils indispensables qui lui permettront de ne plus se limiter à l'évaluation traditionnelle du produit, mais d'explorer également le vaste domaine encore insuffisamment connu de l'évaluation du processus de l'action didactique.

Synthèses

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

Évaluation formative – pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires

Quels sont les avantages de l'évaluation formative ?
Qu'implique l'évaluation formative dans la pratique ?
Quels sont les principaux obstacles à sa généralisation ?
Comment surmonter les obstacles au niveau de l'école ?
Comment promouvoir un enseignement et une évaluation efficaces ?
Comment promouvoir l'évaluation formative ?
Ses méthodes sont-elles prometteuses pour les apprenants adultes ?

Introduction

Les élèves acquièrent-ils suffisamment de connaissances et le font-ils bien dans les écoles du secondaire – et comment pouvons-nous l'affirmer ? Les écoles et les enseignants mesurent-ils les progrès réalisés par les élèves, recensent-ils aussi leurs besoins d'apprentissage et les satisfont-ils ? Une évaluation efficace est indispensable pour répondre à toutes ces questions fondamentales.

Les tests et les examens sont un moyen traditionnel de mesurer les progrès des élèves et font partie intégrante de la responsabilité des écoles et du système éducatif. Ces formes à forte visibilité pour repérer les progrès (dites « évaluations sommatives ») sont également utilisées par les parents et les employeurs.

Mais ce n'est là qu'une partie du problème. Si l'on veut qu'elle soit vraiment efficace, l'évaluation devrait être également « formative ». En d'autres termes, il s'agit de recenser les besoins des élèves en matière d'apprentissage et de les satisfaire. Dans les salles de classes où l'on a recours à l'évaluation formative, les enseignants procèdent fréquemment à des évaluations interactives des acquis des élèves. Ils peuvent ainsi adapter leur enseignement pour répondre aux besoins de chaque élève, et pour permettre à tous les élèves d'atteindre des niveaux élevés. Certains enseignants font en outre participer activement les élèves à ce processus, ce qui les aide à développer des compétences pour faciliter leur apprentissage.

Nombre d'enseignants incorporent dans leur pédagogie certains aspects de l'évaluation formative, mais il est plus rare qu'elle soit systématiquement employée. Quand l'évaluation formative fait partie du cadre pédagogique, les enseignants modifient la façon dont ils interagissent avec leurs élèves. Ils changent aussi la manière dont ils créent des situations d'apprentissage et orientent les élèves vers leurs objectifs d'apprentissage, voire dont ils définissent la réussite de ces élèves.

Plusieurs pays favorisent l'évaluation formative en tant qu'approche fondamentale de la réforme de l'enseignement. L'OCDE a étudié le recours à l'évaluation formative dans huit systèmes éducatifs : Angleterre, Australie (Queensland), Canada, Danemark, Écosse, Finlande, Italie et Nouvelle-Zélande. L'étude rassemble en outre des examens publiés en langues allemande, anglaise et française. Cette Synthèse examine les résultats de cette étude, notamment les principes d'intervention permettant de surmonter les obstacles à l'évaluation formative et d'en encourager sa généralisation.

Quels sont les avantages de l'évaluation formative ?

L'évaluation formative s'est révélée être d'une grande efficacité pour améliorer le niveau des élèves, l'équité dans leurs résultats, ainsi que leur capacité à apprendre.

Les **progrès réalisés** grâce à l'évaluation formative ont été décrits comme « parmi les plus importants jamais effectués dans le cadre d'une intervention pédagogique », ce que corrobore l'étude menée par le Centre de l'OCDE pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI).

L'évaluation formative améliore également **l'équité dans les résultats des élèves**. On constate dans les écoles qui ont recours à l'évaluation formative non seulement une amélioration générale des résultats scolaires, mais aussi une progression particulièrement importante chez les élèves auparavant en difficulté. Les taux de maintien scolaire et d'assiduité sont par ailleurs en hausse et on observe en outre une meilleure qualité du travail des élèves.

Plusieurs pays ont instauré ou élaborent des normes de performances des élèves. Mais certains estiment qu'il existe une contradiction intrinsèque entre les normes de performances centralisées et l'individualisation de l'apprentissage inhérente au modèle de l'évaluation formative. Il est certain que l'idée de normes est porteuse d'un certain degré d'uniformité. De plus, les tests à forte visibilité qui font endosser aux écoles la responsabilité de respecter des normes centralisées peuvent aggraver cette situation.

Pourtant, les méthodes d'évaluation formative ne sont pas obligatoirement incompatibles avec l'idée de normes et de contrôles. Les enseignants peuvent encore se servir de normes lorsqu'ils définissent les facteurs à l'origine des écarts de performances entre les élèves et adaptent leur pédagogie pour répondre à des besoins individuels. Les établissements exemplaires parviennent à réduire les écarts de résultats entre les élèves tout en tenant compte des différences individuelles et culturelles.

L'évaluation formative développe **les compétences du « savoir apprendre » des élèves** en mettant l'accent sur le processus de l'enseignement et de l'apprentissage et en y associant activement les élèves. Elle développe également leurs compétences en matière d'évaluation mutuelle entre pairs et d'auto-évaluation et les aide à élaborer un ensemble de stratégies d'apprentissage efficaces.

Les élèves qui construisent activement leur maîtrise de nouveaux concepts (sans uniquement se contenter d'absorber l'information) et qui apprennent à juger de la qualité de leur travail et de celui de leurs pairs en fonction de critères précis acquièrent aussi des compétences précieuses pour apprendre tout au long de la vie. ■

Qu'implique l'évaluation formative dans la pratique ?

Plusieurs éléments clés garantissent le succès du recours à l'évaluation formative dans les écoles secondaires. Les enseignants qui se servent de l'évaluation formative ont **changé la culture de leurs classes**, en encourageant les élèves à prendre des risques et à commettre des erreurs, et en développant la confiance dans la classe. Les enseignants qui travaillent avec des élèves dont le milieu socioculturel diffère du leur s'efforcent en outre de comprendre leurs préjugés culturels. Ils communiquent fréquemment avec des élèves pris individuellement ou réunis en petits groupes et font participer les élèves au processus d'évaluation en les dotant d'instruments permettant de juger de la qualité de leur propre travail.

Les enseignants rendent aussi le processus d'apprentissage plus transparent **en établissant et en exposant les objectifs d'apprentissage**, en suivant les progrès de l'élève et, dans certains cas, en adaptant ces objectifs pour mieux répondre à ses besoins. Les enseignants peuvent comparer leurs évaluations avec celles d'autres enseignants pour s'assurer que les élèves sont traités équitablement. Ils constatent souvent que les commentaires sont plus efficaces que les notes pour améliorer les résultats de tous les élèves. Il n'est cependant pas toujours facile d'abandonner ou d'espacer les notes. Parfois, les élèves et leurs parents préfèrent savoir comment ils se situent par rapport aux autres élèves.

Les **enseignants diversifient leur pédagogie** pour répondre aux différents besoins des élèves. Ils veillent à intégrer tout un ensemble de méthodes dans leurs cours pour expliquer de nouveaux concepts, proposent des options pour le travail individuel en classe et encouragent les élèves qui ont acquis un nouveau concept à aider leurs camarades.
Les enseignants recourent à tout un ensemble de méthodes pour **évaluer ce que les élèves ont compris** de ce qui leur a été enseigné. Ils peuvent mener des évaluations de diagnostic pour déterminer le niveau des élèves à leur entrée dans un nouvel établissement ou à certains moments de l'année scolaire pour déterminer leurs stratégies pédagogiques. En classe, ils recourent le plus souvent aux techniques de questionnement. Les questions ayant trait à la causalité ou les questions ouvertes, par exemple, font apparaître les erreurs de compréhension des élèves. C'est ainsi que dans une des écoles étudiées, des enseignants de biologie ont demandé aux élèves ce qui se passerait si la chlorophylle cessait de produire ses effets, et ont découvert une erreur de compréhension commune : ces élèves ont répondu que le monde entier serait dans l'obscurité.
Les enseignants peuvent donner un **feedback verbal ou écrit** sur le travail des élèves. Les enseignants et les chercheurs ont constaté que pour être efficace, le feedback doit intervenir en temps utile, être précis et s'appuyer sur des critères explicites. Les enseignants ajustent également leurs stratégies pour répondre aux besoins diagnostiqués.
Enfin, l'évaluation formative a pour objectif d'aider les élèves à développer leurs compétences du « savoir apprendre ». Lorsque l'évaluation formative est utilisée avec succès dans les écoles, les enseignants mettent au point un modèle de comportement d'apprentissage efficace, dispensent des compétences d'auto-évaluation et aident les élèves à analyser dans quelle mesure les différentes stratégies ont été probantes. Les élèves prennent une responsabilité croissante dans leur propre apprentissage et progrès. Ces approches pédagogiques peuvent être particulièrement importantes pour les enfants qui ne bénéficient pas d'une aide supplémentaire à la maison. ■

COORDINATION DE L'ÉVALUATION

Évaluation pour l'apprentissage des **élèves**
Évaluation pour l'amélioration des **établissements**
Évaluation pour l'amélioration **systémique**

TECHNIQUES D'ÉVALUATION FORMATIVE

Les enseignants des écoles concernées par l'étude ont mis au point un certain nombre de techniques pour mieux diagnostiquer les besoins des étudiants et y répondre.

Les feux de circulation

Les enseignants travaillant dans le cadre du King's-Medway-Oxfordshire Formative Assessment Project (Angleterre) ont mis au point la technique des « feux de circulation ». Dans certains cas, lorsque les enseignants veulent s'assurer que les élèves ont compris un concept, ils leur demandent de lever un signal vert, orange ou rouge pour indiquer s'ils ont compris, s'ils pensent avoir compris mais n'en sont pas convaincus, ou s'ils n'ont pas compris. Les enseignants consacrent davantage de temps aux élèves montrant un signal orange et rouge.

Privilégier le temps de réflexion au lieu de « lever la main »

Dans plusieurs des écoles étudiées, les enseignants abandonnent fréquemment l'usage du : « levez la main ». Lorsqu'il pose une question, l'enseignant marque un temps d'arrêt allant de 3 secondes à plusieurs minutes, après lequel il interroge un élève. Les enseignants ont constaté que la qualité des réponses s'améliore considérablement lorsque les élèves ont le temps de réfléchir.

Portfolios, journaux de bord et rubriques

La méthode des portfolios et journaux de bord utilisée dans les écoles concernées par l'étude offre la possibilité d'échanges écrits entre l'enseignant et l'élève. Elle permet en outre aux élèves de réfléchir sur leur processus d'apprentissage.
Les rubriques consistent en des orientations spécifiques répondant à des critères permettant d'évaluer la qualité du travail de l'élève, généralement à un point donné. Les élèves peuvent y avoir recours pour juger de leur propre travail, pour le corriger et l'améliorer.

Quels sont les principaux obstacles à sa généralisation ?

Si les approches formatives de l'enseignement et de l'évaluation trouvent souvent un écho chez les praticiens et les décideurs, il existe des obstacles à leur généralisation. On peut citer notamment :
• Les tensions que l'on constate entre les évaluations formatives et les tests à forte visibilité visant à faire endosser la responsabilité des résultats des élèves aux écoles (il arrive souvent que les enseignants dispensent leur enseignement dans l'optique de ces tests sommatifs et des examens).
• Une absence de cohérence entre les évaluations au niveau de la politique, de l'école et des salles de classe.
• Des craintes que l'évaluation formative ne nécessite trop de ressources et de temps pour être d'utilisation pratique.
Les systèmes capables de dissiper les tensions et d'encourager des cultures d'évaluation positives progresseront vraisemblablement plus rapidement pour la promotion des réformes. Dans l'idéal, les informations recueillies dans le cadre des évaluations formatives servent à élaborer des stratégies capables d'améliorer chaque niveau du système éducatif. Au niveau des classes, les enseignants recueillent des informations sur les acquis des élèves et adaptent leur pédagogie pour répondre aux besoins d'apprentissage identifiés. Au niveau des écoles, les équipes de direction se servent des informations recueillies pour déterminer les forces et les faiblesses de leur établissement et concevoir des stratégies d'amélioration. Enfin, au niveau des politiques, les responsables s'appuient sur les informations collectées dans le cadre des tests nationaux ou régionaux ou du suivi des performances des établissements pour orienter les investissements en formation et en soutien aux écoles ou pour fixer des priorités éducatives plus générales (voir graphique 1). ■

Comment surmonter les obstacles au niveau de l'école ?

Dans les huit systèmes éducatifs étudiés, les enseignants en étroite collaboration avec des collègues ont mis au point toute une palette de solutions directes et souvent ingénieuses pour surmonter les obstacles d'ordre pratique freinant le recours à l'évaluation formative dans leurs établissements. Prenons les impératifs fondamentaux imposés par le programme. Dans les écoles secondaires, les enseignants doivent traiter un programme chargé et sont tenus de rendre compte. Dans plusieurs des écoles étudiées, les enseignants établissent des priorités entre les parties du programme qu'ils doivent couvrir – en décidant quelles sont les notions qui leur paraissent les plus importantes et en veillant à ce que les élèves maîtrisent les points traités avant d'aller plus loin.

Si certains points du programme ne sont pas traités, les enseignants sont en revanche plus sûrs que les élèves retiendront les enseignements dispensés et auront une connaissance plus approfondie des sujets traités.
Des enseignants s'assurent également que les élèves suivent leurs propres performances. Ainsi, certains enseignants demandent parfois à des élèves d'enregistrer le feedback de l'enseignant ou d'un camarade dans des portfolios individuels. Les étudiants sont en mesure de s'y référer et les enseignants n'ont pas besoin de consacrer un temps superflu au relevé de notations détaillées. Les élèves peuvent également utiliser des instruments tels que des « rubriques » – liste de points à vérifier qui reprend en détail les critères d'un travail de qualité –, pour qu'ils puissent progresser par eux-mêmes.
Les professeurs qui enseignent dans des classes chargées les divisent dans certains cas – ils occupent une moitié de la classe à des activités d'apprentissage indépendant, et travaillent à l'acquisition de nouveaux concepts avec l'autre moitié – ou font appel à un apprentissage en coopération (acquisition par les élèves de compétences en matière d'évaluation par les pairs, de règlement de conflits et de direction). Les élèves qui ont fait l'expérience de ces méthodes s'y sont montrés favorables.
Les chefs d'établissements qui ont recours à l'évaluation formative ont par ailleurs favorisé dans l'ensemble de leur établissement des cultures d'évaluation, à partir de données objectives concernant l'impact des méthodes d'enseignement sur les résultats des élèves. Ces données stimulent et justifient la mise au point de stratégies en vue de progresser au niveau de l'école et de la classe. Dans les écoles où les cultures d'évaluation sont fortes, les enseignants se concentrent davantage sur les stratégies probantes selon les élèves et les circonstances. Ils se montrent en outre particulièrement intéressés par les théories d'apprentissage et se réfèrent très souvent à des recherches fondées sur des faits concrets. Au sein des départements spécialisés dans telle ou telle matière, les enseignants décèlent parfois des idées fausses communément répandues chez les élèves et mettent au point des stratégies adaptées à l'enseignement de leur propre discipline.
Les enseignants et les écoles qui ont recours à l'auto-évaluation pour modeler l'organisation future emploient des techniques de gestion des connaissances. Ils partagent les connaissances qu'ils ont acquises, travaillent ensemble pour trouver de nouvelles idées et ordonnent systématiquement ces connaissances pour les transmettre à leurs collègues. Ils sont en mesure de mener plus avant et plus longtemps les innovations. ■

Comment promouvoir un enseignement et une évaluation efficaces ?

Les pays qui ont participé à l'étude ont adopté tout un ensemble de mesures pour généraliser l'évaluation formative. On peut citer entre autres : des textes législatifs visant à promouvoir et à soutenir la pratique de l'évaluation formative en en faisant une priorité ; des orientations sur les pratiques efficaces d'enseignement et d'évaluations formatives intégrées aux programmes nationaux ; et l'exploitation de données sommatives à des fins formatives. Certains pays fournissent des outils et des modèles pour favoriser une évaluation formative efficace. D'autres ont investi dans la formation professionnelle afin que les enseignants soient mieux en mesure d'utiliser l'évaluation formative, ou dans des programmes et des initiatives intégrant des approches formatives.
Mais tous les pays doivent renforcer la combinaison de ces stratégies et accroître leurs investissements – notamment dans le domaine de la formation initiale de l'enseignant et du développement professionnel – s'ils veulent que de réels changements s'opèrent. ■

Comment promouvoir l'évaluation formative ?

L'OCDE a mis au point des principes d'action pour étendre, ancrer et favoriser la pratique de l'évaluation formative et d'un enseignement qui réponde aux besoins des élèves. Il s'agit des principes ci-dessous :

• Se focaliser sur l'enseignement et l'apprentissage

Une politique centrée sur l'enseignement et l'apprentissage devrait en reconnaître la complexité et se préoccuper du processus d'apprentissage. Elle devrait aussi s'appuyer sur un large éventail d'indicateurs et de mesures des résultats pour mieux appréhender le niveau des performances des établissements et des enseignants. Enfin, elle devrait inscrire la démarche de changement sur le long terme.

• Aligner les approches d'évaluation sommative et formative

Les approches sommatives et formatives sont toutes deux importantes pour l'évaluation. Les compétences du « savoir apprendre » sur lesquelles s'appuie le modèle formatif – telles que la capacité de fixer des objectifs, d'ajuster les stratégies d'apprentissage et d'évaluer son travail personnel et celui de ses pairs – sont des compétences recherchées au sortir de l'école. Cependant, les notes, les diplômes et les certificats des élèves jouent un rôle important dans la société. Les évaluations sommatives sont un moyen efficace d'identifier les compétences des élèves à certains moments clés de transition comme l'entrée dans le monde du travail ou la poursuite des études. Toutefois, la forte visibilité des évaluations sommatives représente un obstacle important pour la pratique de l'évaluation formative. Pour dissiper les tensions et améliorer la validité et la fiabilité des évaluations formatives, les responsables politiques devront envisager différents outils pour mesurer les progrès des élèves.

• Veiller à lier les évaluations au niveau des classes, des établissements et des systèmes et à les utiliser de façon formative pour apporter des améliorations à tous les niveaux du système

Les politiques qui lient un ensemble cohérent d'évaluations conçues avec soin aux niveaux des classes, des établissements et des systèmes permettront aux parties prenantes de se faire une idée plus précise de la mesure dans laquelle les objectifs sont réalisés. L'application de l'évaluation formative à chaque niveau du système signifie que toutes les parties prenantes dans le domaine de l'éducation ont recours à cette évaluation pour l'apprentissage.

• Investir en formation et en soutien à l'évaluation formative

Dans la majorité des pays de l'OCDE, les ministères ou départements de l'éducation nationale influent sur les programmes de la formation initiale des enseignants et sur les normes d'octroi du diplôme d'enseignant. Dans ces pays, les décideurs ont donc une possibilité rêvée d'apporter aux formateurs les connaissances et les compétences nécessaires à l'évaluation formative.

Les enseignants qui sont déjà en activité ont également besoin des possibilités de participer à des programmes de perfectionnement professionnel et de tester les idées et les méthodes nouvelles. L'action des décideurs politiques peut fournir une orientation aux différentes écoles sur la manière de mieux dépenser les fonds destinés au perfectionnement professionnel. Les enseignants ont également besoin de moyens pour concrétiser des idées abstraites. L'action des pouvoirs publics peut fournir des exemples et des outils qui aideront les enseignants à incorporer dans la pratique courante de leur activité l'évaluation formative.

• Encourager l'innovation

Les responsables politiques et les chefs d'établissement peuvent encourager l'innovation en aidant les enseignants à prendre confiance en eux, en favorisant le soutien entre pairs et la coopération avec les chercheurs. Les projets pilotes visant à tester des innovations fondées sur la recherche dans les écoles et les salles de classe ont également une importance capitale. Toutefois ces projets pilotes ne doivent pas être déployés à plus grande échelle tant que leur impact n'a pas été complètement évalué et que les problèmes de mise en œuvre ne sont pas parfaitement résolus.

• Renforcer les liens entre recherche, politique et pratique

Les pouvoirs publics peuvent consolider les liens entre la recherche, la pratique et la politique en familiarisant les praticiens et les responsables politiques au monde de la recherche. Ils peuvent aussi élaborer des bases de données et des centres de « pratiques exemplaires » afin de répertorier et de diffuser les résultats de la recherche.

De nombreuses données attestent l'efficacité de l'évaluation formative, mais d'importantes lacunes subsistent dans la compréhension d'aspects déterminants. Ainsi, de nouvelles recherches sont nécessaires sur les stratégies formatives efficaces notamment concernant le sexe, l'origine, le statut socio-économique et l'âge des élèves, ainsi que sur les méthodes pédagogiques concernant différents thèmes. Fait important, les avantages observés dans les études menées à petite échelle ne se sont pas encore concrétisés au niveau national. Il existe donc un besoin pressant de recherches sur les stratégies de mise en œuvre et de diffusion efficaces.

• Associer activement les élèves et les parents au processus formatif

L'évaluation formative est par définition un processus interactif impliquant les élèves et les enseignants. Pourtant, nous devons chercher à mieux comprendre le rôle de l'élève dans le processus formatif. Comment, par exemple, les élèves parviennent-ils à assimiler les objectifs d'apprentissage et les stratégies ? Dans quelle mesure les élèves peuvent-ils et doivent-ils définir des objectifs d'apprentissage individualisés ? Quelles sont les méthodes les plus probantes pour l'enseignement des compétences d'évaluation mutuelle entre pairs et d'auto-évaluation ?

Le rôle des parents est tout aussi important. Les écoles peuvent avoir besoin du soutien des parents favorables aux approches innovantes. Par exemple, on a souvent constaté que lorsque les enseignants et les écoles utilisaient des approches formatives, la fréquence des notes sommatives diminuait. D'un autre côté, les parents peuvent considérer que les notes sommatives sont importantes pour l'avenir de leur enfant. Les responsables politiques et les chefs d'établissement doivent répondre directement aux préoccupations des parents. Les écoles et les enseignants peuvent inciter les parents à intervenir plus activement dans l'apprentissage de leurs enfants. ■

Ses méthodes sont-elles prometteuses pour les apprenants adultes ?

On n'apprend pas de la même manière tout au long de sa vie ; il est donc intéressant de se demander si le modèle de l'évaluation formative est prometteur pour les apprenants adultes et si oui, comment il doit être adapté pour tenir compte de la maturité, de l'expérience et de la motivation. La réponse à cette question pourra affiner notre conception de la formation des adultes et de l'apprentissage tout au long de la vie.

Le CERI examine l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation pour les adultes, en s'attachant plus particulièrement à ceux qui possèdent de faibles compétences élémentaires. Les études sur l'évaluation formative dans les établissements du secondaire et l'étude sur les adultes possédant de faibles compétences de base permettront de dresser un tableau complet de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation efficaces tout au long de la vie. ■

Des informations complémentaires sur les travaux de l'OCDE concernant l'évaluation formative dans les classes secondaires peuvent être obtenues auprès de Janet Looney, tél. : +33 (0)1 45 24 91 71, courriel : janet.looney@oecd.org, ou David Istance, tél. : +33 (0)1 45 24 92 73, courriel : david.istance@oecd.org. ■

Les Synthèses de l'OCDE sont disponibles sur le site Internet de l'OCDE :www.oecd.org/publications/Pol_brief

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

Les publications de l'OCDE sont en vente sur notre librairie en ligne :www.ocdelibrairie.org
Les publications et les bases de données statistiques de l'OCDE sont aussi disponiblessur notre bibliothèque en ligne : www.SourceOCDE.org

Où nous contacter ?

JAPON Centre de l'OCDE de Tokyo Nippon Press Center Bldg 2-2-1 Uchisaiwaicho, Chiyoda-ku TOKYO 100-0011 Tél. : (81-3) 5532 0021 Fax : (81-3) 5532 0035 E-mail : center@oecdtokyo.orgInternet : www.oecdtokyo.org

ALLEMAGNE Centre de l'OCDE de Berlin Schumannstrasse 10 D-10117 BERLIN Tél. : (49-30) 288 8353 Fax : (49-30) 288 83545 E-mail : berlin.contact@oecd.org Internet : www.oecd.org/deutschland

SIÈGE DE L'OCDE DE PARIS2, rue André-Pascal75775 PARIS Cedex 16Tél. : (33) 01 45 24 81 67Fax : (33) 01 45 24 19 50E-mail : sales@oecd.orgInternet : www.oecd.org

MEXIQUE Centre de l'OCDE du Mexique Av. Presidente Mazaryk 526 Colonia: Polanco C.P. 11560 MEXICO, D.F. Tél. : (00 52 55) 9138 6233 Fax : (00 52 55) 5280 0480 E-mail : mexico.contact@oecd.org Internet : www.rtn.net.mx/ocde

ÉTATS-UNIS Centre de l'OCDE de Washington 2001 L Street N.W., Suite 650 WASHINGTON DC 20036-4922Tél. : (1-202) 785 6323 Fax : (1-202) 785 0350 E-mail : washington.contact@oecd.org Internet : www.oecdwash.org Toll free : (1-800) 456 6323

96 2005 02 2 P 4

Les Synthèses de l'OCDE sont préparées par la Division des relations publiques de la Direction des relations publiques et de la communication. Elles sont publiées sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE.

© OCDE 2006

Références

P. Black et D. Wiliam (1998), « Assessment and Classroom Learning », **Assessment in Education: Principles, Policy and Practice**, CARFAX, Oxfordshire, vol. 5, n° 1, pp. 7-74, ISSN : 0969-594X.

OCDE (2001), **Connaissance et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000**, Paris, ISBN : 92-64-29671-9, prix : 21 €, 350 p.

OCDE (2004), **Apprendre aujourd'hui, réussir demain. Premiers résultats de PISA 2003**, Paris, ISBN : 92-64-00725-3, prix : 60 €, 530 p.

OCDE (2005), **Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité**, Paris, ISBN : 92-64-01802-6, prix : 37 €, 240 p.

OCDE (2005), **L'évaluation formative – Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires**, Paris, ISBN : 92-64-00740-7, prix : 43 €, 308 p.

ABRÉGÉ-1

LES COMPETENCES COMME OBJETS D'EVALUATION

(GERARD SCALLON)

AVANT-PROPOS

LA FORMATION A L'EVALUATION, DANS UNE APPROCHE PAR COMPETENCES, REPOSE SUR UN CERTAIN NOMBRE DE SAVOIRS ET DE SAVOIR-FAIRE QUI S'AJOUTENT ET SE DISTINGUENT DE CEUX EVOQUES DANS LES OUVRAGES CLASSIQUES EN MESURE ET ÉVALUATION.

1.- UN PREMIER SAVOIR-FAIRE CONSISTE A TRADUIRE DES ENONCES DE COMPETENCE EN TACHES COMPLEXES OU EN SITUATIONS-PROBLEMES. CE SONT CES TACHES OU SITUATIONS QUI SONT EXPLOITEES POUR PERMETTRE AUX INDIVIDUS EN FORMATION D'EXERCER ET DE DEMONTRER LEURS COMPETENCES.

2.- UN DEUXIEME SAVOIR-FAIRE TIENT A LA CAPACITE D'ANALYSER UNE TACHE COMPLEXE EN TERME DE RESSOURCES QUE LES INDIVIDUS EN FORMATION DOIVENT D'ABORD MAITRISER AVANT DE POUVOIR LES UTILISER (SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE, SAVOIR-ETRE ET TOUTE AUTRE RESSOURCE EXTERNE).

3.- DE LA CAPACITE D'ANALYSE MENTIONNEE AU PARAGRAPHE PRECEDENT DECOULE CELLE DE BALISER UNE PROGRESSION. LE SUIVI DES ETUDIANTS NE PEUT ETRE REDUIT A UNE SIMPLE SUCCESSION DE PERFORMANCES ISOLEES LES UNES DES AUTRES.

4.- UN DERNIER ASPECT DE L'EVALUATION DES COMPETENCES, ET NON LE MOINDRE, REJOINT LA CAPACITE DE JUGEMENT QUI. ELLE-MEME. REPOSE SUR CELLE DE DEVELOPPER ET D'UTILISER DES OUTILS DE JUGEMENT (GRILLES D'EVALUATION, LISTES DE VERIFICATION, ECHELLES DESCRIPTIVES GLOBALES) ET D'IDENTIFIER DES CRITERES D'EVALUATION.

Cet abrégé ne vise que
les savoir-faire 1, 2 et 3;
un autre texte (ABRÉGÉ-2) traite
de la capacité de jugement (savoir-faire 4).

1.- Orientation principale

Connaissances, habiletés, savoir-faire, savoir être, stratégies, etc., font partie du vocabulaire des objectifs poursuivis par divers programmes de formation. Ces dernières années, la terminologie s'est enrichie d'un vocabulaire associé au domaine des compétences. Qu'y a-t-il de nouveau par rapport à ce que l'on connaissait déjà ? Les compétences sont-elles des savoir-faire particuliers ? Ou un cumul de connaissances diverses sur un sujet ? Ce sont déjà des questions d'un premier ordre qui touchent la notion même de compétence.

Ce n'est pas tout ! Encore faut-il les développer ou aider les étudiants et les étudiantes à les construire. Par exemple, comment amener les individus à exercer leur jugement critique dans des situations qui l'exigent ? Comment les rendre efficaces en résolution de problèmes ? …en exploitation des technologies de l'information ? …dans leurs travaux de recherche sur un sujet ? Ce sont là des questions qui intéressent **la pédagogie** au premier chef.

Enfin, et ce n'est pas le moindre de tous nos soucis, il y a **l'évaluation**. Comment, en effet, inférer une ou des compétences que chaque personne en apprentissage doit démontrer tout au long de sa progression et au sortir de sa période de formation ? Pendant fort longtemps, on a eu recours à des examens dits objectifs et à une pratique d'évaluation fondée sur un cumul arithmétique de résultats pris en cours de route. Ces procédés sont sérieusement remis en question pour inférer des compétences et il faut explorer des approches nouvelles.

2.- Un exemple pour commencer

La tâche d'écriture est sans contredit celle qui est parmi les plus exploitées en formation. Rédiger un récit d'aventure, un texte d'opinion ou une lettre d'invitation sont des exemples empruntés à la formation en langue. La capacité d'écrire va bien au-delà de cette discipline. Dans plusieurs autres domaines, le texte est la forme privilégiée de communication : le résumé de lecture, le rapport de laboratoire, la critique d'un événement, l'exposé d'un problème de nature scientifique ou l'explication de la solution à un problème de nature juridique.

Prenons pour exemple la rédaction d'un récit d'aventure. Un étudiant vient de terminer sa production et, avant de remettre sa copie, s'engage dans **une démarche de révision**. La décision de réviser, prise spontanément, c'est-à-dire sans incitation extérieure, constitue un indice crucial pour parler de compétence. Supposons que l'étudiant tienne vraiment à produire un texte de qualité avant de le faire parvenir à des destinataires bien identifiés (en l'occurrence, à son professeur pour évaluation !). On pourrait supposer, par hypothèse, que c'est cette importance accordée à la qualité d'un texte qui déclenchera chez l'étudiant ou l'étudiante ce qui pourrait être de l'ordre du **savoir être**. Il s'agit, bien entendu, d'un savoir être en action.

La révision d'un texte ne se réalise pas sans peine. Il revient à l'étudiant de choisir le moyen le plus approprié pour y arriver. Doit-il prendre quelque jours avant de commencer la révision

(distanciation) ? Lui faut-il passer systématiquement en revue, c'est-à-dire à tour de rôle, l'accord des verbes, l'à propos des déterminants et des qualificatifs, les marqueurs de relation, etc.? Ou serait-il mieux de relire le texte une seule fois, depuis le début, en corrigeant les fautes une à une sans égard à leur nature ? L'étudiant doit faire appel ici à une **stratégie** de révision, c'est-à-dire faire un choix délibéré et conscient de ce qu'il convient de faire.

Ce n'est pas tout ! Il lui faut évoquer plusieurs règles d'orthographe grammaticale et de syntaxe et les appliquer. Ce sont des **savoir-faire** dont la maîtrise est exigée pour une révision efficace. À ces ressources que l'individu doit évoquer de lui-même s'ajoute tout un bagage de **savoirs**. Sans ce répertoire, le travail de révision est sérieusement compromis.

Enfin, le contexte dans lequel s'inscrit la production écrite peut « autoriser » le recours à des **ressources externes** : par exemple, faire lire son texte par quelqu'un d'autre ou simplement interroger une personne sur quelques points précis. L'usage d'un dictionnaire et d'une grammaire fait également partie de ce type de ressource.

La révision d'un texte exige donc, de la part de la personne évaluée,, un « savoir utiliser » diverses ressources qui lui sont propres ou qu'elle peut solliciter au besoin de l'extérieur. C'est cette exigence de la tâche qui renvoie à la notion de compétence. Les façons de représenter cette réalité ne sont pas nombreuses :on peut y arriver soit au moyen d'une liste (tableau 1), soit au moyen d'un schéma (figure 1).

Les données inscrites au tableau 1 correspondent à ce que pourrait donner une analyse de tâche : comme celle de réviser un texte. Le nombre de ressources exigées en fait une compétence (à distinguer d'un simple savoir-faire). Cette forme de tableau permet également d'énumérer les connaissances « spécifiquement » dédiées à chaque ressource principale (colonne de droite). Le schéma à structure rayonnante (figure 1) est une autre forme de représentation de la compétence et de ses composantes. Les connaissances dédiées aux ressources principales sont placées en périphérie.

Tardif (2004) a produit un exemple de type d'analyse venant d'un programme de formation initiale en soins infirmiers de la Haute École Cantonale Vaudoise de la Santé.

L'intérêt de cette façon de voir (tableau ou schéma) est d'identifier ce qui pourrait faire problème en cas d'échec total ou partiel au niveau de la compétence. On doit comprendre que l'individu qui ne sait rien de la structure d'un récit (connaissance) ne peut vérifier si son intention d'écriture a été respectée. Et sans engagement à l'égard de la qualité d'un texte, le processus même de révision est difficile à amorcer.

Tableau 1 : Liste des principales ressources à utiliser spontanément pour réviser un texte.

RESSOURCES PRINCIPALES	TYPE	CONNAISSANCES
Capacité de choisir et d'utiliser un procédé de révision	STRATEGIE	Connaissance de diverses démarches de révision (en cours de rédaction, après, distanciation, par type de mots, etc.) L'étudiant peut combiner ces diverses démarches.
Capacité de vérifier l'intention d'écriture propre au récit	SAVOIR-FAIRE	Connaissance des éléments constitutifs d'un récit (personnage, événement, suite temporelle, et autres aspects).
Déceler et corriger des erreurs de nature orthographique et de syntaxe	SAVOIR-FAIRE	Connaissance des règles de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale et connaissance des règles de syntaxe.
Accorder de l'importance à la qualité d'un texte écrit	SAVOIR-ETRE	Savoir que la qualité d'un texte écrit est importante (engagement, conviction).[a]
Consulter, au besoin, d'autres ressources	RESSOURCES EXTERNES	Connaissance des façons de recevoir de l'aide extérieure (dictionnaire, grammaire, collègue, professeur). Aussi : modèles de textes.

a.- Après plusieurs ratures, il y a réécriture tout en soignant, cette fois, la calligraphie si le texte est écrit à la main.

Comme nous venons de le voir, la révision d'un texte considérée comme compétence exige l'utilisation, par l'étudiant évalué, de toute une panoplie de ressources internes et externes. Il

s'agit, bien entendu, d'une utilisation à bon escient de ces ressources par l'étudiant lui-même, en toute autonomie. Il faut insister sur le caractère spontané lié à toutes les phases de la démarche.

Il est important de faire remarquer qu'il est relativement facile de s'éloigner de la situation de compétence. Par exemple, on pourrait suggérer à l'étudiant de passer en revue chaque élément d'une longue liste de révision (1-accord des verbes, 2-pluriel des noms, 3-adjectifs, etc.) et de revenir au début du texte chaque fois. La décision de procéder ainsi n'appartient plus à l'étudiant et on ne peut plus parler de stratégie. Autre exemple. On peut présenter à l'étudiant un exercice « pointu » traitant de l'orthographe des homophones. Cet aspect particulier n'est plus dans le registre de la compétence. On peut cependant s'y intéresser, car il peut s'agir d'un savoir-faire qui nécessite d'être vérifié. La distinction est importante.

Cet exemple fait voir que ce n'est pas tant le nombre de gestes à poser ou le nombre d'actions à entreprendre qui fonde la notion de compétence. Va pour le nombre dont on va se servir pour définir la complexité de la situation ! Mais il y a aussi la spontanéité avec laquelle ces actions sont posées. L'étudiant ou l'étudiante ne soigne pas sa calligraphie comme il le ferait dans un exercice commandé. En situation d'écriture, il le fait par habitude, témoignant ainsi d'une certaine échelle de valeurs (ce qui en fait un savoir-être). L'étudiant ou l'étudiante ne passe pas en revue tous les aspects de nature grammaticale parce qu'on les lui a suggérés ou fait penser. Pour ce qui est de la compétence à écrire, ces aspects doivent être évoqués spontanément.

L'exemple emprunté à la révision d'un texte peut être généralisé à plusieurs autres compétences.

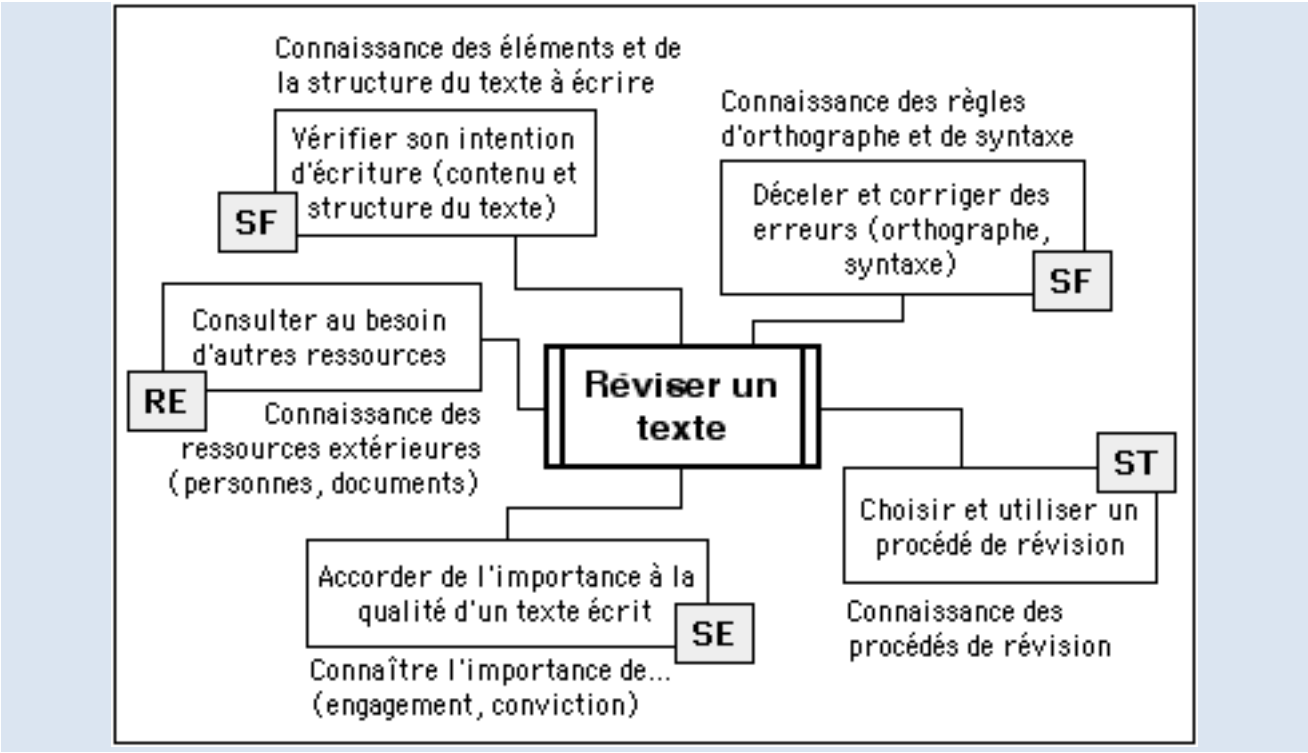

Connaissance des éléments et de la structure du texte à écrire
Vérifier son intention d'écriture (contenu et structure du texte)
SF
Connaissance des règles d'orthographe et de syntaxe
Déceler et corriger des erreurs (orthographe, syntaxe)
SF
Consulter au besoin d'autres ressources
RE
Connaissance des ressources extérieures (personnes, documents)
Réviser un texte
ST
Choisir et utiliser un procédé de révision
Connaissance des procédés de révision
Accorder de l'importance à la qualité d'un texte écrit
SE
Connaître l'importance de... (engagement, conviction)

Figure 1.- Schéma représentant la capacité de réviser un texte et ses composantes en termes de ressources à mobiliser.

(ST : stratégie, SF : savoir-faire, SE : savoir-être et RE : ressources externes)

EN RÉSUMÉ

L'utilisation par l'individu de chacune de ses ressources peut être évaluée séparément. Par exemple, en lui demandant directement d'appliquer des règles grammaticales ou encore, en lui faisant énumérer les procédés de révision.

Dans une situation de compétence, il revient à l'étudiant ou à l'étudiante de penser lui-même ou elle-même à toutes les ressources qui doivent être utilisées pour accomplir une tâche complexe ou résoudre un problème. Sans qu'on le lui demande directement ! C'est cette capacité de « penser à… », en toute autonomie, qui constitue le fondement même de la notion de compétence.

3.- Une définition de la compétence

Les propositions de définition ne manquent pas et on pourrait s'y perdre facilement : qualité globale de la personne, intégration des savoirs, système de connaissances, capacité de transférer, etc. Ces essais de définition ne permettent malheureusement pas d'envisager un ou des moyens pour inférer une compétence..

De toutes les définitions recensées, celle de Roegiers (2000, page 66) rejoint le plus des préoccupations d'évaluation, étant donné la référence explicite à des situations problèmes :

> ***La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes.***

Trois termes tirés de cette définition doivent attirer notre attention avec leurs implications pour l'évaluation (marquées <**‡>)** :

mobiliser	ressources	famille

Mobiliser.- Chacun de nous peut utiliser, sur demande, des savoirs ou des savoir-faire. Dans une dictée, je sais que je dois surveiller l'orthographe des mots, l'accord des adjectifs et des verbes, entre autres. On peut me demander de déterminer l'aire d'un triangle à partir de certaines informations. L'action de mobiliser est plus exigeante : « je dois penser à utiliser par moi-même… ».

> **‡** En principe, les tâches d'évaluation ne doivent pas comporter de commande directe ni de sous-question. Elles sont telles que l'individu doit lui-même penser à utiliser tel savoir ou tel savoir-faire sans que personne ne le lui demande.

Ressources.- Ce sont des savoirs, des savoir-faire, des stratégies et des savoir-être que l'individu doit posséder dans son répertoire cognitif et affectif. Les ressources peuvent être internes (ce que l'individu possède dans son répertoire) ou externes (aide extérieure : document, personnes, collègues).

‡ Les tâches sont complexes au point de solliciter de l'individu plusieurs ressources qu'il doit utiliser à bon escient. C'est ce qui distingue une situation de compétence d'une situation de savoir-faire.

Famille.- Une seule situation-problème ne suffit pas pour inférer une compétence. Il faut recourir à plusieurs situations-problèmes sollicitant sensiblement les mêmes ressources : d'où

l'idée de « famille » de situations ou de tâches. Par exemple, pour le jugement critique, on peut faire rédiger des textes d'opinion sur divers sujets : peine de mort, alcool au volant, équité salariale et bien d'autres. Il existe donc une famille de tâches d'écriture pour cette façon de voir le jugement critique.

‡ Pour inférer une compétence il faut observer l'individu dans plusieurs tâches comparables. Une seule production (résumé, rapport écrit, exposé oral) ne suffit pas..

La définition retenue précédemment mentionne deux autres aspects importants :

… « de manière **intériorisée »** (assurée, sans tâtonnement ou hésitation);

… « ensemble **intégré »**, c'est-à-dire un ensemble différent d'une simple addition ou juxtaposition d'éléments.

L'impact de ces deux aspects sur la méthodologie de l'évaluation est méconnu pour l'instant. Pour une discussion plus approfondie, voir Scallon (2004).

4.- Tâches complexes et situations de compétence

La grande majorité des écrits renvoient à la notion de situation-problème ou à celle de tâche complexe. L'idée de base est de demander à l'étudiant de démontrer qu'il est capable de mobiliser ses ressources ou des ressources externes, et ce, dans des situations précises et à plusieurs occasions. En d'autres termes, il s'agit d'observer chaque étudiant ou chaque étudiante dans l'action :

---Le talent d'un pianiste est jugé à ses performances en concert.

---En médecine, la compétence clinique est évaluée lorsqu'il y a des patients à traiter.

---La capacité à écrire est inférée à partir de plusieurs productions écrites.

La notion de situation-problème ou celle de tâche complexe nous situent au cœur de la méthodologie de l'évaluation puisque c'est le point de départ de toute la démarche qui devra être suivie pour inférer une compétence.

Pour inférer la compétence d'un musicien il faut lui faire interpréter une œuvre musicale d'un certain niveau de difficulté. Pour inférer la compétence à communiquer chez un apprenti « thérapeute » il faut pouvoir l'observer en relation directe avec un client ou un patient. L'idéal est de pouvoir obtenir une production concrète, tangible bien que, dans certains cas, il faille observer directement le déroulement d'une action. L'exposé oral sur un thème particulier, un aspect de la communication, est de cet ordre.

Le recours à des tâches complexes à présenter aux étudiants pour inférer leurs compétences amène à soulever deux interrogations pour la méthodologie de l'évaluation.

4.1- Réussite et compétence

La résolution d'un problème difficile ou l'accomplissement d'une tâche complexe suffisent-t-ils pour inférer une compétence ? Par exemple, suffit-il d'apprécier les qualités d'un texte d'opinion (avec une grille d'évaluation) pour inférer la compétence à écrire. C'est une question d'ordre méthodologique qui a toute son importance. Elle peut être posée autrement. La réussite ou l'accomplissement dont il vient d'être question fournissent-ils des indices suffisants pour inférer qu'il y a eu mobilisation efficace, par un individu, de ses savoirs, savoir-faire et savoir-être ou d'autres ressources ? Sans doute, pour revenir à l'exemple d'écriture d'un texte, certaines qualités de la production écrite (structure, cohérence, richesse des idées) peuvent dénoter la mobilisation de certaines ressources. En revanche, le travail de révision peut être ignoré lorsqu'il n'en existe aucune trace (recopie du texte d'origine).

> **IMPLICATION POUR L'EVALUATION** : si le produit fini ne permet pas d'inférer la mobilisation de certaines ressources, alors il faudrait pouvoir observer l'individu « in situ » ou lui demander de laisser des traces du « comment il s'y est pris ».

4.2- Tâches artificielles ou authentiques

En formation professionnelle, il est relativement facile d'envisager des situations qui se rapprochent de la réalité, qui représentent ce que l'individu devra affronter lorsqu'il sera sur le marché du travail. Par exemple, en coiffure professionnelle ce sont des sessions de stage dans un salon avec de vrais clients. En médecine, la compétence clinique peut se démontrer avec de vrais patients ou des patients simulés. La liste des exemples pourrait être allongée davantage, bien qu'il soit plus difficile dans certains cas de copier « la vraie vie » pendant la formation : le travail d'envergure d'un directeur artistique avec un ensemble musical, la gestion d'une entreprise de taille moyenne, etc. Difficile ou non, les tâches pressenties peuvent avoir un caractère d'authenticité.

En formation fondamentale ou en formation générale, c'est autre chose ! Beaucoup de compétences ne se traitent pas au moyen de tâches « naturelles » comme en formation professionnelle. *Apprécier des œuvres littéraires* , *démontrer son ouverture sur le monde* , *exploiter les technologies de l'information* , *exercer son jugement critique* , *communiquer* et bien d'autres énoncés renvoient à des capacités qui ne se laissent pas facilement inférer avec des tâches complexes copiées sur celles de la vie de tous les jours. Pour ce qui est du

jugement critique, par exemple, que demander aux étudiants d'accomplir : la critique d'un texte d'opinion ou la production même d'un texte du même genre ? Contrairement au domaine de la formation professionnelle, il est peut-être plus difficile de faire consensus sur le choix à effectuer. Il n'en demeure pas moins que les tâches à retenir pour inférer une compétence doivent être réalistes, une caractéristique qui nous rapproche de l'authenticité.

IMPLICATION POUR L'EVALUATION : L'enjeu ici, et c'est un défi de taille, est de créer « de toute pièce » des tâches assez complexes pour exiger la mobilisation de plusieurs ressources, sans forcément correspondre à des tâches professionnelles authentiques.

4.3- <u>La conception de tâches complexes</u>

La conception de tâches complexes ou de situations-problèmes renvoie au premier savoir-faire énoncé dans l'encadré placé au début de cet abrégé. Il s'agit d'un travail d'une extrême importance, car du résultat obtenu dépendent 1.- la qualité des exercices proposés aux étudiants pour que ceux-ci développent leurs compétences (apprentissage) et 2.- la prise d'indices pour inférer ce dont ces étudiants sont capables (évaluation).

Les tâches ou situations à concevoir doivent être étroitement reliées aux énoncés de compétences tels qu'on peut les lire dans les programmes d'études. Le savoir-faire attendu des enseignants et des enseignantes, qui est évoqué ici, en est un de « traduction » puisqu'il s'agit de transposer des énoncés chargés de signification en tâches concrètes à faire accomplir. Ainsi en est-il de « communiquer », d'acquérir « le sens des responsabilités », de démontrer un « esprit critique », etc.

5.- La vérification des ressources de chaque catégorie

Dans une approche rationnelle de la formation, on ne peut se permettre de négliger la vérification des ressources que chaque individu doit tôt ou tard mobiliser pour démontrer ses compétences. En d'autres termes, l'évaluation ne doit pas porter que sur les compétences en ayant exclusivement recours à des situations ou à des tâches complexes.

Lorsque la situation l'exige, les ressources auxquelles il est fait allusion dans la définition de la compétence doivent être utilisées spontanément par l'individu observé, **<u>en toute autonomie</u>**. C'est le sens à donner à l'action de « mobiliser ». Pour ce qui est d'en vérifier la maîtrise comme telle, avant qu'elles soient mobilisées, les ressources doivent être utilisées ou évoquées **<u>sur demande</u>**. Un exemple concret s'impose.

LE CAS DU CALCUL DE L'AIRE D'UN TRIANGLE	
Dans un problème réel d'application de la géométrie (arpentage d'un terrain) le calcul de l'aire d'un triangle est une étape à laquelle l'individu doit penser par lui-même.	**mobilisation** (utilisation spontanée)
Dans un exercice bien identifié, on demande directement à l'individu de calculer l'aire d'un triangle dont on fournit les dimensions de la base et de la hauteur.	**savoir-faire** (utilisation sur demande)

Il va de soi que la mobilisation d'un savoir-faire (comme dans l'exemple ci-dessus avec l'aire d'un triangle) ne peut être réussie sans la maîtrise de ce savoir-faire. Il y a là un principe à ne pas négliger lorsqu'il s'agira de diagnostiquer des difficultés observées en situations de compétence.

5.1- La vérification des savoirs C'est le domaine des « connaissances » tel que décrit depuis longtemps dans les taxonomies d'objectifs pédagogiques du domaine cognitif. Une question de connaissance, si on peut se permettre cette expression, est celle qui demande directement à l'individu une information précise qu'il a mémorisée auparavant. En voici quelques exemples :

	exemples de question	**réponses attendues**
1	Qui a composé la Symphonie Pastorale ?	Beethoven
2	Quel nom donne-on au côté opposé à l'angle droit d'un triangle rectangle ?	Hypoténuse
3	Quels sont les points cardinaux ?	Nord, sud, est, ouest

Encadré 1.- Exemples de questions posées pour la vérification de savoirs.

Le caractère distinctif de ce genre de situation tient au fait que la réponse donnée à la question posée a déjà été mémorisée comme telle. Contrairement à ce qui se produit avec une situation de savoir-faire, la réponse à une question de connaissance n'est pas générée sur place.

Elle existe déjà (ou doit exister) dans le répertoire des éléments mémorisés auparavant. Alors, on sait ou on ne sait pas !

Essayez de répondre à cette question :

La rivière qui traverse la ville de Fribourg se nomme…?

On doit connaître d'avance la réponse à cette question pour y répondre. On ne peut la déduire en appliquant une règle quelconque ni y arriver par induction. On sait ou on ne sait pas ! Telle est la marque distinctive des situations dites de connaissance ou des situations devant servir à vérifier un ou des savoirs.

Pour les personnes anxieuses de connaître le nom de cette rivière…. : c'est la Sarine. Alors, une fois cette information mémorisée, vous devriez pouvoir la produire telle quelle sur demande.

5.2- La vérification d'un savoir-faire C'est le domaine des habiletés auquel on peut associer celui des connaissances procédurales. Le terme « connaissance » dans l'expression « connaissances procédurales » peut prêter à confusion, car les situations de savoir-faire doivent être nettement distinctes de celles des savoirs c'est-à-dire de celles des connaissances. Examinée sous l'angle (pointu !) de l'évaluation, une situation de savoir-faire en est une qui demande à l'individu de **générer sur place une réponse non apprise par cœur** comme telle. Voici quelques exemples :

	exemples de question	**réponses générées**
1	Quel est le produit de 328 par 237 ?	77 736
2	Choisis la bonne orthographe « ma / m'a » dans : C'est ____ sœur.	ma
3	À l'aide de ton dictionnaire, choisis un mot qui vient immédiatement après « poquet ».	porc

Encadré 2.- Exemples de questions posées pour la vérification d'un savoir-faire.

On comprendra qu'il serait ridicule de faire apprendre par cœur le résultat de toutes les multiplications de deux nombres de trois chiffres pour que l'étudiant puisse donner par cœur la réponse à la question de l'exemple 1. L'étudiant doit savoir multiplier. Oui, bien sûr ! Mais la

réponse demandée sollicite indirectement ce savoir et porte sur un résultat généré sur place. C'est ce dont il faut tenir compte pour catégoriser une situation au niveau du « savoir-faire ». De même, il serait tout aussi ridicule de faire apprendre par cœur un nombre illimité de phrases dans lesquelles l'homophone « ma / m'a » est utilisé. Ici, c'est la règle de substitution (<ma sœur à moi> ou <m'avait…>?) qui est sollicitée indirectement par l'interrogation. Pour ce qui est de la réponse demandée, celle-ci est générée sur place. Il en va de même pour le mot qui vient immédiatement après un autre mot dans un dictionnaire.

À eux seuls, les savoir-faire sollicitent des savoirs. Des exemples peuvent aider à bien s'en saisir. L'encadré 3 présente deux exemples permettant de comparer une situation de savoir et une situation de savoir-faire qui lui est reliée.

<table>
<tr><th colspan="2">le cas de l'homophone « ma / m'a »</th></tr>
<tr><td><u>situation de connaissance</u>

(le savoir ici, c'est la règle de substitution qui est directement demandée) :</td><td>< 1 >

Quel moyen peut-on utiliser pour orthographier l'homophone <ma - m'a> ?

Rép. : on essaie de remplacer par <le mien ma> ou par <m'avait m'a> afin de trouver le sens.</td></tr>
<tr><td><u>situation d'habileté</u>

(le savoir-faire ici, c'est la capacité d'utiliser le procédé de substitution dans des phrases variées non apprises par cœur)</td><td>< 2 >

Complète chacune des phrases suivantes en écrivant <ma> ou <m'a> dans l'espace approprié:

Il _____ acheté deux crayons.

C'est le but de _____ visite.

Etc.</td></tr>
<tr><td colspan="2">On comprendra que, pour utiliser la règle de substitution en <2>, il faut la connaître. C'est ce qu'on peut vérifier avec la situation <1>.</td></tr>
</table>

Encadré 3.- Contraste entre situations de savoirs et situations de savoir-faire.

L'utilisation de savoirs dans des situations variées, ce qui peut être vue comme une capacité de généralisation, nous rapproche du domaine des compétences. Mais, <u>nous n'y sommes pas encore vraiment</u> ! Contrairement à une situation de compétence, **<u>l'effort de mobilisation est très minime</u>**. C'est que, en situation de savoir-faire, l'objet même de l'interrogation est connu ou facile à déceler. L'étudiant sait bien ce dont il s'agit, d'autant plus que chaque exemple de question de

savoir-faire peut faire partie d'un ensemble homogène (p. ex., un exercice composé de 10 problèmes de multiplication ou de dix phrases pour traiter du même homophone).

5.3- La vérification d'un comportement stratégique La grande majorité des textes consultés confondent « comportement stratégique » et « stratégie ». Il n'est pas facile de distinguer un savoir-faire d'une stratégie. On peut d'ailleurs les confondre dans des cas variés pris hors de leur contexte. En voici quelques exemples :

-a- pour mémoriser une fable, la réciter devant une personne qui agit comme souffleur;

-b- représenter un problème par un schéma et ce, comme procédé d'analyse des données de ce problème;

-c- en lecture, repérer des indices dans le texte qui entoure un mot nouveau pour en découvrir le sens.

La maîtrise de chacun de ces moyens peut être vérifiée en demandant directement à l'étudiant ou à l'étudiante d'y avoir recours. On ne lui laisse pas le choix du procédé. Nous sommes alors dans le registre des savoir-faire. Que faut-il de plus pour faire entrer ces moyens dans l'univers des stratégies et ce, en se plaçant du point de vue de l'évaluation ?

> Une stratégie peut se définir comme étant le choix délibéré et l'utilisation efficace d'un ou de plusieurs moyens pour résoudre un problème ou pour atteindre une fin.

Pour ce qui est de la fable à réciter éventuellement, il existe différents moyens de la mémoriser : relecture fréquente, représentation schématique des événements, autorécitation ou récitation avec l'aide d'un souffleur. La représentation d'un problème peut se réaliser à l'aide d'un graphique ou sous la forme d'un schéma ne contenant que des mots clés. Enfin, la découverte d'un mot nouveau peut relever de divers procédés : analyse morphologique du mot (préfixe ou suffixe), examen du contexte (texte qui entoure le mot) ou dictionnaire, par exemple. Dans chaque cas, le but est précis : mémoriser, représenter ou découvrir. Pour parler de comportement stratégique, il faut insister sur le choix du procédé par la personne observée.

Nombre d'auteurs associent les stratégies à des activités conscientes, délibérées, c'est-à-dire orientées vers un but précis. Dans la typologie des connaissances, les stratégies seraient associées aux connaissances conditionnelles (le savoir quand utiliser) plutôt qu'aux connaissances procédurales (savoir comment utiliser) (Tardif 1992). La distinction est importante, car le « savoir

quand utiliser » exige des situations dans lesquelles l'individu observé a le choix des moyens ou des procédés qu'il peut utiliser. En situation de savoir-faire, le procédé est objet d'exercice et est fixé par la consigne ou la directive. Pour bien saisir la distinction entre savoir-faire et stratégie, du point de vue de l'évaluation, voici quelques exemples : l'addition mentale de deux nombres chez les jeunes élèves et l'apprentissage par texte chez des étudiants de niveau post-secondaire.

Exemple 1 : le cas de l'addition mentale de deux nombres (jeunes élèves)

Il y a deux façons, parmi plusieurs autres, d'additionner mentalement deux nombres, dont…

>1.- compter un à un à partir du nombre le plus élevé (parce que c'est plus court!)

ex. : pour 12 + 3 il s'agit de compter 12, 13, 14 et 15.

>2.- effectuer une transformation sur les nombres (compensation)

ex. : pour 17 + 13 il est facile d'additionner 20 et 10 (17+3 et 13-3) ce qui fait 30

le cas de l'addition mentale	
situation de savoir-faire on fixe un procédé comme objet d'exercice NOTE : l'interrogation de l'élève pourrait être faite oralement.	Tu as appris à transformer deux nombres (compensation) pour faciliter leur addition; effectue les additions suivantes et explique ton résultat. EXEMPLE : 26 + 31 27 + 30 = 57 Problème 1 : 34 + 23 _____ = ___ Problème 2 : 27 + 32 _____ = ___ Problème 3 : 41 + 56 _____ = ___
Situation de stratégie (**le choix du procédé est laissé à l'élève** --- on demande des explications pour connaître le procédé utilisé) *	**Effectue les additions suivantes et explique comment tu arrives à la réponse :** **Problème 1 : 45 + 45** **Problème 2 : 28 + 33** **Problème 3 : 23 + 19**

* Une stratégie peut être plus ou moins pertinente : on comprendra que le simple comptage n'est pas approprié avec de grands nombres.

Exemple 2 : le cas de l'apprentissage par texte

Dans le cadre des méthodes de travail intellectuel ou dans le domaine des stratégies d'apprentissage, les étudiants de plusieurs programmes d'étude sont confrontés à une modalité particulière de travail et d'étude : celle de devoir **lire un texte pour se préparer à un examen**. Il peut s'agir, par exemple, d'un examen sur le système digestif (biologie) ou sur les théories sociologiques élaborées au dix-neuvième siècle.

Plusieurs procédés s'offrent à l'étudiant ou à l'étudiante autonome :

> 1.- Lire et relire plusieurs fois le texte à étudier (peut être fastidieux si le texte est très long).

> 2.- Lire le texte en y insérant des annotations afin de repérer facilement les points importants ou encore souligner ou « surligner les passages clés.

> 3.- Résumer le texte à étudier de façon à ne conserver que les idées principales (facilitation de la révision).

> 4.- Représenter les idées principales du texte par un réseau de concepts (structure hiérarchique sur laquelle apparaissent des mots clés encadrés et des mots liens unissant ces mots clés.

> 5.- Recourir à une démarche d'autoquestionnement (anticipation des questions de l'examen et rédaction en vue d'une pratique d'autorécitation).

> 6.- Dans le prolongement du point précédent, s'entraider par paires d'étudiants en posant des questions susceptibles d'être incluses dans l'examen.

NOTE : pour un approfondissement des procédés 4 et 5, voir Scallon (1999, chapitre 7).

Chacun de ces procédés est susceptible d'être maîtrisé avec plus ou moins d'effort. Fort probablement, la relecture et la pratique des annotations (ou du soulignement) s'acquièrent avec l'expérience. En revanche, l'écriture d'un résumé (contraction de texte), la construction d'un réseau de concepts et l'anticipation de questions doivent être objets d'un apprentissage plus soutenu, si on peut se permettre cette expression (Scallon, 1999 et plusieurs références citées dans cet ouvrage). Considéré sous cet angle, chacun des procédés qui viennent d'être décrits brièvement constitue un **savoir-faire** et peut être vérifié comme tel par des exercices appropriés.

Lorsque l'étudiant ou l'étudiante est devenu autonome, il lui revient de choisir le procédé qui lui convient le mieux comme étant le plus efficace. Ce choix délibéré est la caractéristique d'un **comportement stratégique**. Cet exemple permet de souligner deux aspects importants :

---a) Les savoir-faire (que certains appelleraient stratégies) ne sont pas tous pertinents. Pour un livre entier, la relecture n'est sans doute pas appropriée alors que certains textes se prêtent difficilement à la construction d'un réseau de concepts.

---b) L'apprentissage par texte peut être assorti de plus d'un procédé (par exemple, soulignement, annotations et réseau de concepts). Et l'autorécitation ne doit pas être écartée pour autant !

En conséquence, la vérification d'un comportement stratégique exige au moins deux précautions : **(1)** la description par l'individu lui-même du ou des procédés qu'il a empruntés pour atteindre le but fixé et **(2)** la justification de ce choix. On comprendra que seule la réussite de la tâche ou l'atteinte du but ne permettent pas d'inférer le comportement stratégique visé.

---c) Les comportements stratégiques, comme ressources « mobilisables » ne sont probablement pas de toutes les compétences, ou du moins d'une manière évidente. Il faudra tenir compte de cette nuance lorsqu'il sera question d'analyser une situation d'évaluation en principales ressources que l'étudiant doit mobiliser.

5.4- <u>Inférer des savoir être</u> Les états affectifs de l'individu (attitude, motivation ou divers traits de personnalité) ne peuvent être directement commandés comme on peut le faire avec des savoirs ou des savoir-faire. Nous sommes toujours en évaluation, il ne faut guère l'oublier, et les situations posées dans ce contexte présentent des enjeux. Par exemple, ce serait risqué du point de vue de la crédibilité si on demandait à l'étudiant de nous révéler son degré de motivation, à moins d'être en relation d'aide dans un climat de confiance absolue ! Pour certifier une compétence, c'est autre chose !

Le traitement des savoir être, tel que démontré dans les écrits depuis plusieurs années, n'a pas toujours été associé au développement des compétences. On a souvent cherché à faire état de traits généralisés de personnalité comme le concept de soi, la motivation scolaire, les attitudes à l'égard de certaines matières, etc. On ne peut se permettre d'élaborer longuement sur le sujet dans cet abrégé et en faire une critique approfondie. Tout au plus peut-on prendre le risque de voir s'affirmer certaines tendances pour ce qui est de mettre en relation la notion de savoir être et celle de compétence.

£Pour faire image, affirmons qu'il existe des « savoir être » qui peuvent **donner de la couleur** à certaines compétences. Le médecin clinicien, le psychologue thérapeute ou l'avocat conseiller doivent adopter des attitudes professionnelles d'écoute avec leurs clients. Le technicien en

électronique, l'ingénieur chimiste ou le menuisier ébéniste doivent démontrer un certain souci de la précision. Le chef cuisinier doit mettre en valeur la propreté mais aussi la recherche constante des saveurs particulières. Avec ces quelques exemples on peut entrevoir des pistes intéressantes pour traiter de savoir être lorsqu'il est question de compétences.

Dans une situation problème ou dans une tâche complexe à faire réaliser, ce sont ces divers aspects qui donnent une certaine couleur à la performance observée, pour poursuivre notre image. Comme on l'a suggéré pour les stratégies, ici encore il faut bien distinguer ce qui peut n'être qu'un savoir-faire de ce qui peut devenir l'indice d'un savoir être.

La confusion demeure possible, mais précisons pour l'instant que…

un savoir faire peut être commandé directement, voire exercé, alors qu'un savoir être doit être démontré spontanément, sans aucune incitation extérieure…sinon, le comportement observé en situation de compétence manquerait de sincérité. Pour se rapprocher des indices nécessaires à l'inférence d'un ou de plusieurs savoir être, on pourrait alors parler d'**habitude**. C'est d'ailleurs de ce point de vue qu'il est possible de traiter des savoir être dans le cadre de l'évaluation des compétences. Le tableau 2 présente divers aspects qui peuvent être traités comme savoir faire (habiletés) ou comme savoir être (habitudes). Le contraste devrait aider à établir les distinctions qui s'imposent du point de vue de la situation d'évaluation.

Certains savoir être ne se traduisent pas facilement en « habitudes » observables de façon précise en situations de compétence, comme pour les exemples du tableau 2. C'est notamment le cas de caractéristiques comme la confiance en soi, l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, l'origine du pouvoir d'action (perception des causes de ses succès ou de ses échecs), la motivation d'accomplissement, le sens des responsabilités, le professionnalisme, etc. Ces caractéristiques, perçues comme relativement stables, sont habituellement inférées en dehors de toute situation concrète, avec des questionnaires ou lors d'entrevues. La connaissance que des responsables de formation peuvent avoir des individus placés en stage peut également servir à fonder un jugement.

Qu'il soit dit, avant de clore cette section, que la pratique d'évaluation des compétences au regard des savoir être est loin d'être éprouvée et que subsiste encore beaucoup d'incertitude. Il faut surtout retenir que, contrairement à d'autres ressources à mobiliser, les savoir être forment une catégorie particulière : un savoir être ne peut être commandé ou imposé, voire exigé et ce, même dans une situation de compétence. Comme couleur à donner à certaines performances, des savoir être peuvent être objets de critères d'évaluation.

Tableau 2- Contrastes entre savoir-faire et savoir être appliqués à divers aspects qui peuvent être relevés lors de l'évaluation d'une compétence.

Aspect illustré	**…lorsque objet de <u>savoir-faire</u>**	**…lorsque objet de <u>savoir être</u>**
Calligraphie (écriture)	Écrire correctement est en soi une habileté qui exige beaucoup de pratique et que l'on peut soumettre à des exercices	Produire une lettre, un récit ou un mode d'emploi en soignant la qualité de l'écriture, spontanément, comme s'il s'agissait d'une habitude
Précision (calculs)	Effectuer une double vérification lors de la résolution de problèmes arithmétiques est un savoir-faire qui peut être enseigné comme tel.	C'est l'étudiant qui, de lui-même et par habitude, effectue toute vérification afin de s'assurer de la justesse des résultats de sa démarche.
persévérance	L'étudiant peut être guidé et stimulé pour qu'il apprenne à terminer tout travail; des habiletés liées à la gestion du temps peuvent alors être sollicitées.	De lui-même, parce que c'est acquis dans son échelle de valeurs, l'étudiant tient à terminer ce qu'il entreprend.
Autoévaluation	Sur incitation ou lorsqu'on lui fait penser, l'étudiant peut effectuer un retour réflexif sur une démarche qui vient d'être complétée.	Spontanément, par habitude, l'étudiant effectue un retour réflexif sur chaque démarche entreprise.
Planification	On peut faire penser à l'étudiant de dresser une ébauche des étapes à franchir chaque fois qu'il aborde une tâche complexe, ce qui en fait une habileté ou un savoir-faire.	De lui même, l'étudiant aborde toujours une tâche complexe en prévoyant les étapes à franchir, le matériel dont il aura besoin ou encore la durée.
Etc.		

6.- Situations de compétence

Plusieurs seraient tentés de s'arrêter ici dans la démarche d'évaluation d'une compétence. De fait, **nous avons en mains ce qu'il faut pour apprécier séparément les performances de chaque étudiant** au regard de savoirs, de savoir-faire et de stratégies. Le fait de vivre quotidiennement avec les étudiants et les étudiantes devrait permettre également d'inférer certains savoir être.

Il resterait à établir un profil faisant état de ce que chaque étudiant peut faire lorsqu'il est directement sollicité au regard de chaque ressource sans qu'il soit nécessaire de la mobiliser. Ainsi, pour la capacité de révision qui a été évoquée au tableau 1 et à la figure 1, les connaissances de l'étudiant touchant la grammaire et la syntaxe peuvent être démontrées sur demande. Ses stratégies de révision peuvent être isolées pour être inférées avec des textes déjà rédigés et qui se prêtent à une révision. La liste des ressources ainsi maîtrisées et de celles qui ne sont pas maîtrisées présente un intérêt certain pour ce qui est de guider la progression de l'étudiant ou de diagnostiquer des difficultés. Mais nous sommes encore loin de la compétence même à réviser, laquelle d'ailleurs fait partie de la compétence à écrire des textes variés.

Alors que les savoirs, les savoir-faire et les stratégies sont vérifiés dans des situations particulières, comme nous venons de le voir dans les sections précédentes,

> …**la compétence elle-même doit être inférée à partir de situations qui lui sont propres également. On appellera celles-ci des <u>situations de compétence</u>, c'est-à-dire des situations problèmes ou des tâches complexes qui vont exiger des étudiants la mobilisation de leurs ressources.**

C'est un sujet qui n'est pas facile à traiter d'autant plus que les exemples de situation ou de tâche qui pourraient nous inspirer ne conviennent pas toujours. D'un côté, on a des situations dites de performance (p. ex., le *performance assessment*) dans lesquelles l'effort de mobilisation n'est pas garanti et de l'autre, des tâches d'envergure qui prennent beaucoup de temps à se réaliser. Les tâches proposées en pédagogie de projet sont vraisemblablement de ce deuxième type.

Il y aurait beaucoup à dire au sujet de ce que nous devons attendre d'une situation de compétence. Voici quatre aspects importants à prendre en compte dont deux contraintes et deux caractéristiques :

--**1**-- placer réellement l'étudiant en **<u>situation de mobilisation</u>** de toutes ses ressources (ce que n'assurent pas des approches qui sont plus près des savoir-faire (comme le *performance assessment*).

--**2**-- concevoir des situations dont le traitement est d'une **<u>durée limitée</u>** pour laisser de la place à plusieurs situations d'une même famille au lieu d'une seule.

S'ajoutent à ces deux contraintes d'autres caractéristiques importantes :

--**3**-- la tâche doit « déboucher» sur une **<u>production concrète</u>** (texte, affiche ou dessin, séquence de mouvements (éd. physique), etc.)

--**4**-- et avoir du sens pour l'étudiant, c'est-à-dire être **<u>réaliste ou authentique</u>**.

<u>Aspects d'ordre éthique</u>.- Il y a une contrainte qu'on ne peut malheureusement pas négliger et qui vise l'aspect apprentissage associé au développement de la compétence. C'est que certaines

caractéristiques de situations peuvent présenter à l'individu (étudiant) une situation tellement nouvelle qu'un écart important demeure entre ce à quoi il a été « entraîné » et ce pour quoi il est « évalué ». C'est sans doute ici qu'intervient le phénomène du transfert. À la **nouveauté** de la tâche (par rapport à l'étudiant) s'ajoutent deux caractéristiques souvent mentionnées dans les écrits : la **« mal définition »** (problèmes mal définis) et **l'adéquation des données** (données manquantes ou données superflues). Ces caractéristiques de situations-problèmes peuvent être « manipulées, dans un contexte de relation d'aide, au cœur des actions de formation. Cependant,

dans un contexte d'évaluation où chaque étudiant est imputable de ses succès et de ses échecs, c'est autre chose.

7.- Pour une évaluation en continu

Au risque de répéter ce qui a été affirmé précédemment, précisons que l'évaluation ne se limite pas au seul traitement, par l'étudiant, de situations complexes utilisées pour inférer une compétence. Le bilan ainsi constitué serait tronqué car, en cas de non maîtrise de la compétence visée on ne saurait que peu de choses sur le répertoire des ressources à mobiliser que cet étudiant doit posséder. L'évaluation d'une compétence doit donc s'inscrire dans une vue d'ensemble. Nous allons proposer en finale à cet abrégé une façon de se représenter les divers moments de cette évaluation en continu. On cherche ici à mettre en évidence trois avantages que présente cette approche :

A) on ne doit jamais perdre de vue que les compétences ne s'acquièrent pas uniquement par elles-mêmes et doivent reposer sur l'acquisition et la maîtrise de ressources variées, à commencer par les savoirs les plus élémentaires;

B) favoriser la planification de l'évaluation pour en arriver à dresser un bilan à la fois fonctionnel et le plus complet possible pour chaque étudiant;

C) identifier les balises de la progression de chaque étudiant dans le développement de ses compétences.

Ce troisième et dernier aspect doit recevoir une attention toute particulière. Que doit-on entendre au juste par « progression »? Le traitement réussi de tâches de plus en plus complexes au regard d'une compétence ? La vitesse de plus en plus grande dans l'accomplissement de tâches de même difficulté ? L'autonomie « grandissante » dans la mobilisation de ses ressources par l'étudiant ? Ou encore, la maîtrise graduelle des savoirs, savoir-faire, habitudes de travail et engagement (savoir-être) pour arriver à mobiliser efficacement toutes ces ressources ?

Pour répondre à toutes ces questions, personne ne peut trancher pour l'instant. La pratique de l'évaluation dans une approche par compétences est beaucoup trop récente pour s'engager dans des pistes reconnues, dans des méthodologies éprouvées. La maîtrise graduelle de ses ressources jusqu'à la capacité de les mobiliser de même que le degré d'autonomie dans l'accomplissement de tâches complexes constituent probablement les hypothèses de réponse les plus prometteuses.

Dans les pages qui vont suivre, seront présentés des schémas à structure rayonnante (voir le schéma abstrait de la figure 2). On évite ainsi d'imposer une hiérarchie d'apprentissages qui cadre mal avec les approches pédagogiques nouvelles misant sur des situations d'apprentissage dont le but premier est d'exercer la mobilisation de ses ressources par chaque étudiant.

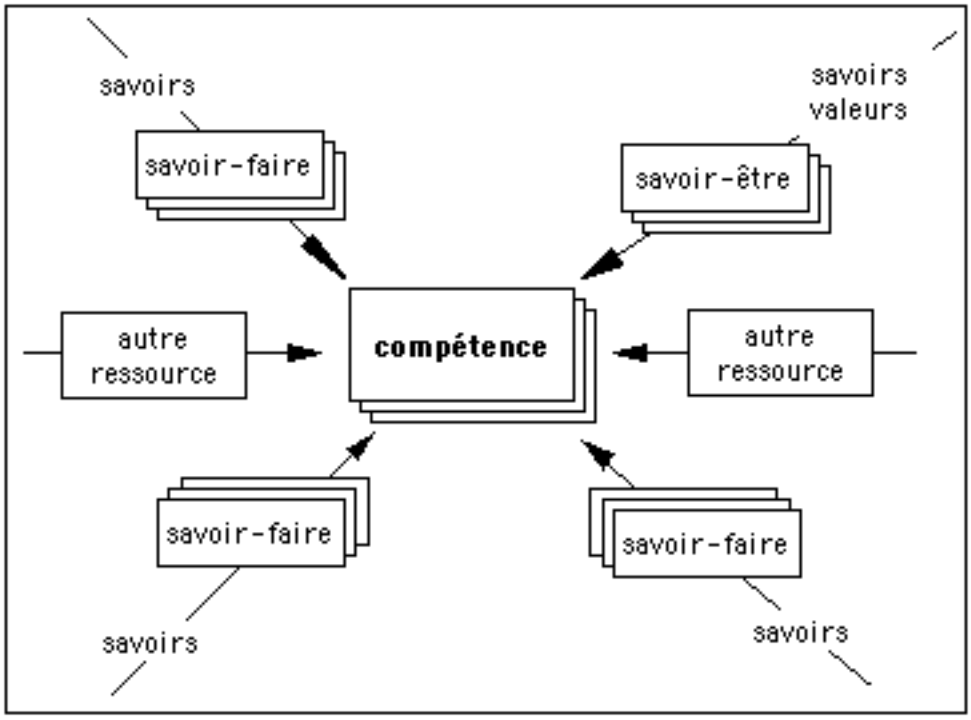


Figure 2.- Schéma théorique illustrant une façon se représenterune compétence et les diverses ressources à mobiliser.

8.- Petite conclusion pour de grandes prospectives

Cet abrégé sur l'évaluation des compétences ne couvre pas tout et n'est pas l'absolue vérité, loin de là. Nous entrons dans une pratique d'évaluation qui comporte beaucoup d'aspects inédits, non éprouvés et qui comporte de multiples occasions de dérapage. En voici quelques unes.

A.- Le modèle d'analyse d'une compétence en ressources bien identifiées peut être taxé de réductionnisme. On aura remarqué que le centre de la structure rayonnante proposée se rapporte à une situation concrète de compétence à laquelle on rattache des savoirs, des savoir-faire, des stratégies et des savoir être. On est loin de l'approche « érudition » ou de celle de la formation fondamentale au sens traditionnel du terme puisque les ressources à mobiliser sont limitées en nombre. Si on applique avec rigueur le modèle proposé, seules les ressources qui ont un débouché dans l'acquisition d'une compétence devraient être retenues. Pourtant, des digressions, voire des explorations sur le plan cognitif ou affectif, peuvent être envisagées si le nombre de compétences à développer n'est pas trop élevé. Il faut disposer d'un espace temps favorable. Il y aurait beaucoup à dire à ce sujet.

B.- En matière de compétences, la pratique de l'évaluation repose dans une très grande mesure sur le jugement, entre autres sur celui des enseignants et des enseignantes. Il ne peut en être autrement si on a recours à des situations problèmes complexes dans

lesquelles l'étudiant doit révéler sa capacité d'utiliser à bon escient ce qu'il sait et ce qu'il sait faire en plus de ses affects ou de ses savoir être.

C.- L'analyse d'une compétence en ressources à mobiliser n'est pas un travail univoque au point que des personnes isolées les unes des autres vont arriver au même résultat. Bien au contraire ! Premièrement, l'interprétation d'un énoncé de compétence peut être une question de point de vue. Deuxièmement, le résultat à obtenir est toujours perfectible.

QUELQUES RÉFÉRENCES UTILES

Le Boterf. G. (1994). De la compétence : essai sur un attracteur étrange. Paris : Les éditions d'organisation.

Roegiers, X. (2000). Une pédagogie de l'intégration: compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Bruxelles: De Boeck Université.

Scallon, G. (1999). L'évaluation formative des apprentissages. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique.

Scallon G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique.

Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. Montréal : Les Éditions LOGIQUES, Inc.

Tardif, J. (2004). Un passage obligé dans la planification de l'évaluation des compétences : la détermination des indicateurs progressifs et terminaux de développement – première partie. Pédagogie collégiale, 18(1), 21-26.

Tardif, J. (2004). Un passage obligé dans la planification de l'évaluation des compétences : la détermination des indicateurs progressifs et terminaux de développement – deuxième partie. Pédagogie collégiale, 18(2), 13-20.

ANNEXE

Un exemple d'analyse de tâche d'évaluation est présenté dans cette annexe. L'exemple du « travail sur bois » a été élaboré dans un but purement didactique. Inspiré d'activités de bricolage, le domaine est sans doute familier à bien des personnes et permet d'illustrer diverses catégories de ressources que le « bricoleur expert » doit mobiliser.

Exemple d'analyse

TRAVAUX MANUELS SUR BOIS

Énoncé de la compétence visée:

« Fabriquer divers objets en bois dans le cadre de travaux manuels entrepris à des fins de loisir. »

NOTE DE DÉPART

Il se pourrait que cet énoncé n'apparaisse pas tel quel dans un programme de formation. Nous pourrions lire, par exemple : Ce programme a pour visée de rendre les individus en formation *capables d'occuper leur temps de loisir en réalisant des productions concrètes diverses*. Pour amorcer des activités d'exploration et d'apprentissage et pour évaluer cette « compétence », il faut traduire ce passage du programme de façon à entrevoir une ou des tâches complexes à faire accomplir.

SENS DE LA COMPÉTENCE

Les travaux manuels occupent une place importante dans le domaine des loisirs. Dans le cadre d'activités de développement personnel et d'exploration, ils viennent s'ajouter à la musique, à l'art culinaire et aux diverses formes d'artisanat (poterie, peinture, sculpture). Le travail sur bois dont il est question n'est aucunement orienté vers un degré élevé d'expertise professionnelle. Il s'agit plutôt de bricolage, que ce soit pour effectuer de menus travaux de réparation dans une résidence familiale ou pour fabriquer des objets ayant une certaine utilité. Ce qui repose sur la mobilisation de plusieurs ressources : entre autres, savoirs, savoir-faire et savoir être.

CONCEPTION D'UNE SITUATION DE COMPÉTENCE *****

On présente à l'individu un modèle de maison de poupée à construire (image sous divers angles ou dessin technique). Ce projet doit être réalisé d'une manière autonome avec tous les outils mis à la disposition de celui ou de celle qui va le réaliser. Les matériaux doivent être découpés, assemblés et collés (ou cloués). Le tout doit être terminé avec quelques couches de peinture. Le produit fini est une maison de poupée.

------ *** une étape cruciale dans la démarche d'évaluation**

FAMILLE DE SITUATIONS

On ne peut faire exercer une compétence ni l'inférer avec une seule tâche ou situation. Dans le cas des travaux manuels sur bois, voici d'autres projets à faire réaliser par l'individu en formation :

Partère, porte journaux, boîte à lettres, coffret de rangement, etc.

Il faudrait vérifier ou s'assurer que tous ces projets exigent, à peu de choses près, la mobilisation des mêmes ressources.

L'ANALYSE DE TÂCHE EN RESSOURCES MOBILISABLES

La conception « anticipée » de diverses tâches d'une même famille étant arrêtée, il reste à déterminer les ressources que l'individu doit d'abord maîtriser avant de pouvoir les mobiliser et accomplir chacune des tâches qui lui seront proposées. Il y a deux façons d'en rendre compte : le tableau et le schéma.

VOICI UN EXEMPLE DE TABLEAU D'ANALYSE

DES RESSOURCES À MOBILISER (FABRICATION…)

RÉALISER UN DESSIN TECHNIQUE OU LIRE UN PLAN DE L'OBJET À FABRIQUER	savoir-faire	connaissance des formes géométriques et des éléments apparaissent sur un dessin : sections, coupes, cotes, échelles, etc.
Commentaire : ce savoir-faire peut être vérifié comme tel, en dehors de la situation de compétence; il peut alors devenir objet d'exercice à partir d'objets divers.		

PRÉVOIR LES ÉTAPES À FRANCHIR, LES OUTILS ET LE MATÉRIEL	savoir-faire	Connaissance des matériaux et des outils qui seront utilisés pour réaliser le projet.
Commentaire : avant de débuter un projet, il est important de s'assurer que les matériaux (bois, vis, clous, colle, etc.) ainsi que les outils sont disponibles.		

FAÇONNER LES COMPOSANTES DE L'OBJET À FABRIQUER AVEC LES OUTILS APPROPRIÉS (DÉCOUPAGE)	savoir-faire	Connaissance des divers outils qui peuvent servir à découper des pièces.

Commentaire : comme savoir-faire il s'agit de savoir utiliser (sur demande) l'un ou l'autre outil : scie à chantourner, ponceuse, ciseaux à bois, etc.; du côté de la connaissance, il s'agit de savoir que tel outil existe et quelle est son utilité.

ASSEMBLER LES PIÈCES POUR FORMER UN TOUT COHÉRENT	Stratégie	Connaissance des techniques d'assemblage et de fixation : clous, vis, colle, utilisation d'un serre-joints, etc.
Commentaire : assembler deux pièces de bois avec de la colle est une habileté qui peut se développer avec des exercices hors situation de compétence; il en va de même pour l'utilisation de clous ou de vis; cependant, si le choix du procédé d'assemblage (clous, vis, colle ou autre) est laissé à l'individu, nous sommes alors devant un comportement stratégique (choix du bon procédé avec justification).		

SUIVRE LES RÈGLES ÉLÉMENTAIRES DE SÉCURITÉ	savoir-être	Connaissance des façons de remiser des outils tranchants et des façons de se protéger (verres protecteurs, casque, etc.); connaissance de l'importance de…
Commentaire : comme savoir-être, il ne s'agit pas ici de vérifier si l'individu connaît les règles de sécurité (savoir) mais plutôt s'il a acquis des habitudes liées au respect de ces règles (ex. port de verres protecteurs avec certains outils --- banc de scie ou toupie).		

EFFECTUER UN RETOUR RÉFLEXIF SUR LE TRAVAIL RÉALISÉ	savoir-être	Connaissance des critères de qualité d'un produit fini et de la justesse des méthodes de travail.
Commentaire : comme savoir-être, ce n'est pas tant l'aspect cognitif de la performance qui est évoqué ici mais l'habitude bien ancrée de toujours vérifier ou de prendre un certain recul par rapport au produit fini. CEPENDANT : ce savoir-être peut aussi se manifester en cours de fabrication (par exemple, la vérification de certaines mesures avant d'aller plus loin).		

REMARQUES IMPORTANTES

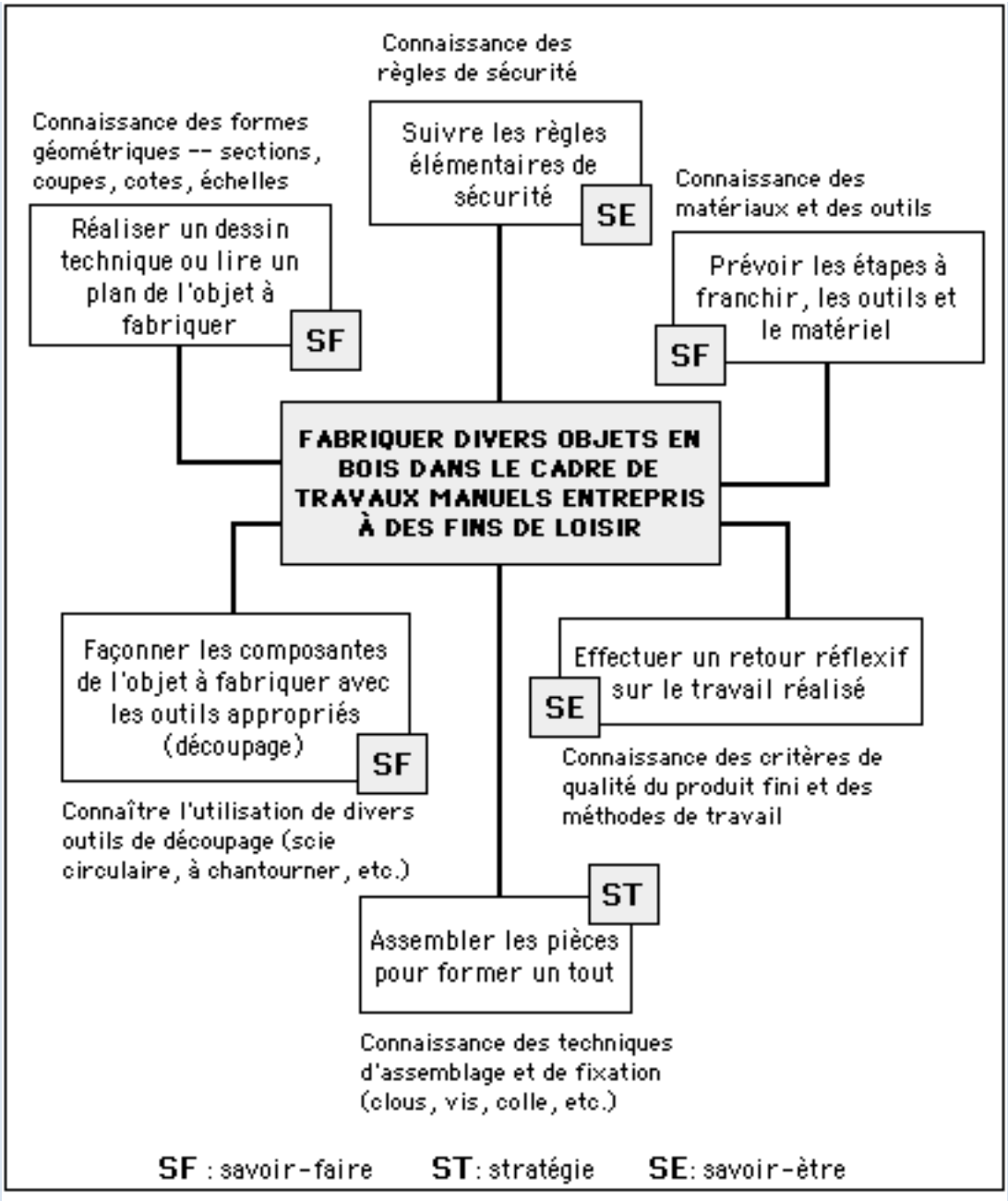
1.- Dans ce tableau, les savoirs énumérés (colonne de droite) sont dédiés spécifiquement à chacune des ressources de premier ordre. C'est une façon de voir qui trouve sa raison d'être dans une perspective de diagnostic des difficultés qui pourraient survenir lors de la réalisation de certains projets. Les savoirs ou connaissances de base ne sont pas traitées de façon exhaustive ni groupés dans un ensemble global. C'est sans doute l'une des principales caractéristiques de l'approche par compétences..

2.- Il n'est pas indiqué que toutes les catégories de ressources doivent être identifiées de façon systématique. Tout dépend du domaine de la compétence. Par exemple, dans l'exemple de la fabrication d'objets en bois, les ressources externes n'apparaissaient pas pertinentes. Elles pourraient l'être en modifiant la situation de compétence. Ainsi, s'il s'agissait de faire fabriquer un porte-lettres sans plan défini, il reviendrait à l'individu de consulter des livres ou des sites WEB pour choisir un modèle et un plan. Il en est de même des comportements stratégiques qui ne constituent pas nécessairement des ressources appropriées pour toutes les compétences.

3.- Il va de soi que certains savoir-faire doivent être maîtrisés avant de pouvoir être utilisés à bon escient en situation de compétence. Il revient au formateur ou à la formatrice d'interrompre momentanément la réalisation d'un projet, si besoin était, pour présenter un exercice d'appoint et revenir par la suite à la situation de compétence.

Comme démarche pédagogique, il n'est pas exclus de commencer par une révision et une consolidation des savoir-faire, des stratégies et des savoir-être auxquels pourraient être ajoutés des savoirs essentiels. Cependant, une approche par compétences impose le traitement, par les individus en formation, de situations complexes pour exercer leur compétence, soit la capacité de mobiliser leurs ressources.

Voici une autre façon de se représenter la compétence et les ressources sollicitées : un **schéma à structure rayonnante**. Au centre : l'énoncé de compétence et tout autour les ressources de premier ordre (savoir-faire, stratégies et savoir-être). Enfin, en périphérie, les savoirs dédiés à chaque ressource de premier ordre.


Connaissance des règles de sécurité
Suivre les règles élémentaires de sécurité
SE
Connaissance des formes géométriques -- sections, coupes, cotes, échelles
Réaliser un dessin technique ou lire un plan de l'objet à fabriquer
SF
Connaissance des matériaux et des outils
Prévoir les étapes à franchir, les outils et le matériel
SF
FABRIQUER DIVERS OBJETS EN BOIS DANS LE CADRE DE TRAVAUX MANUELS ENTREPRIS À DES FINS DE LOISIR
Façonner les composantes de l'objet à fabriquer avec les outils appropriés (découpage)
SF
Connaître l'utilisation de divers outils de découpage (scie circulaire, à chantourner, etc.)
Effectuer un retour réflexif sur le travail réalisé
SE
Connaissance des critères de qualité du produit fini et des méthodes de travail
ST
Assembler les pièces pour former un tout
Connaissance des techniques d'assemblage et de fixation (clous, vis, colle, etc.)
SF : savoir-faire
ST : stratégie
SE : savoir-être

ABRÉGÉ-2

LES OUTILS DE JUGEMENT

(Gérard Scallon)

AVANT PROPOS

RAPPEL
L'abrégé-1 se rapporte à trois savoir-faire liés à la formation à l'évaluation dans une approche par compétences :

1.- TRADUIRE DES ÉNONCÉS DE COMPÉTENCE EN TÂCHES COMPLEXES.
2.- ANALYSER UNE TÂCHE COMPLEXE EN RESSOURCES MOBILISABLES.
3.- BALISER UNE PROGRESSION.

ABRÉGÉ-2
CET ABRÉBÉ SUR LES OUTILS DE JUGEMENT SE RAPPORTE À UN QUATRIÈME SAVOIR-FAIRE :

4.- UN DERNIER ASPECT DE L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES, ET NON LE MOINDRE, REJOINT LA CAPACITÉ DE JUGEMENT QUI. ELLE-MÊME. REPOSE SUR CELLE DE DÉVELOPPER ET D'UTILISER DES OUTILS DE JUGEMENT (GRILLES D'ÉVALUATION, LISTES DE VÉRIFICATION, ÉCHELLES DESCRIPTIVES GLOBALES) ET D'IDENTIFIER DES CRITÈRES D'ÉVALUATION.

Entre faits et opinions

Dans la vie de tous les jours, nous sommes invités à communiquer des résultats associés à quelque événement dont nous avons été témoins. Nous nous efforçons d'être objectifs autant que possible, mais il est parfois difficile de retenir une impression, une opinion, voire un jugement. Devons-nous parler d'un raz de marée en précisant, froidement, qu'il a causé 20 000 pertes de vie ? … ou en donnant notre point de vue en mentionnant qu'il s'agit d'une catastrophe humanitaire ? Est-il mieux d'informer les actionnaires d'une entreprise que les ventes ont chuté de 26 % ces derniers mois au lieu de les prévenir d'une faillite imminente ?

En matière de rendement scolaire les « façons de parler » sont tout aussi apparentes. Marie a passé un examen en science et technologie. Faut-il faire état de son résultat de 54 bonnes réponses sur 60 (ou 90 %), par exemple, ou affirmer qu'il s'agit d'une excellente performance ? Ou encore, qu'elle s'est placée au septième rang de sa classe pour cet examen ?

Ce n'est pas tout ! Au regard de ce qui se passe dans la vie de tous les jours nos opinions ou nos impressions peuvent être laconiques. Après-tout, nous ne sommes pas tellement concernés, surtout lorsque nous ne nous sentons pas experts.

En matière de rendement scolaire nous pouvons substituer un jugement plus nuancé, voire analytique, au « verdict » global. L'information sur la performance de Marie en science et technologie peut être accompagnée de la mention d'un ou de plusieurs points faibles. Et le rang qu'elle s'est mérité dans sa classe peut être mis en contexte en connaissant davantage la force du groupe d'élèves.

Le choix entre communiquer des faits ou livrer des opinions n'est pas anodin et fait partie des enjeux de l'évaluation des apprentissages. Enseignants et enseignantes, les premiers responsables de l'évaluation avec leurs groupes d'étudiants, doivent être capables d'observer et d'emprunter des procédés adéquats de collecte d'informations. Tests, examens, contrôles, épreuves de rendement, productions complexes, etc. sont de cet ordre. Mais, le processus d'évaluation n'est pas complété pour autant. Il leur faut communiquer les résultats de chaque démarche d'évaluation, auprès des étudiants et aussi auprès de ceux qui les soutiennent (p. ex. les parents).

État des lieux en matière de jugement

Dans le domaine du rendement scolaire la performance des individus peut être révélée à partir de deux sources : l'examen écrit composé de plusieurs questions et la production complexe.

L'examen écrit relève de ces procédés de « quantification » où la performance d'un individu s'exprime par un « score », c'est-à-dire un nombre de bonnes réponses dans les cas les plus simples. À un contrôle en biologie comportant 20 questions, Jean-Louis a répondu correctement à 12 d'entre elles. Son résultat ou score est 12, 12 points, 12 sur 20 ou 60%. Le jugement qui doit accompagner l'information à transmettre au sujet de cette performance peut être basé sur une interprétation « critériée » (sans égard à la performance d'autres étudiants) ou sur une interprétation « normative » (par exemple, le rang occupé dans un groupe avec cette performance de 12 sur 20).

Dans une approche par compétences, c'est autre chose ! Une compétence ne peut être inférée à partir d'un examen composé de plusieurs questions, que celles-ci soient à réponse brève ou à choix multiple. Une compétence ne peut être démontrée qu'en exigeant des individus une production élaborée qu'il leur faut structurer eux-mêmes. Le terme « production » est générique et peut se rapporter à des compositions écrites
(récit, conte, dissertation) ou à d'autres formes de prestation (routine en gymnastique, interprétation d'une pièce musicale, exposé oral).

Dans une approche par compétences, le jugement pose alors des défis considérables. Il n'y a pas de somme de points sur laquelle se baser. La démonstration de chaque compétence est un phénomène complexe qu'il faut regarder au travers plusieurs « fenêtres » (dimensions ou critères). Dans une perspective d'évaluation formative, les personnes chargées de la formation doivent pouvoir signaler les points forts et les points faibles d'une performance et suivre la progression de chaque individu. Dans une perspective de certification (évaluation sommative) ces mêmes personnes ou d'autres personnes, responsables de l'évaluation, doivent « noter » ou « coter » c'est-à-dire exprimer des jugements de façon succincte. Notes ou cotes sont de cette mouture.

Outils de jugement contre liberté d'expression

Dans la vie de tous les jours, il nous arrive d'exprimer librement nos jugements. Par exemple, les réactions à un tremblement de terre peuvent être diversifiées à souhait : terrible ! de forte intensité ! du jamais vu! Il en est de même des façons de recommander un restaurant ou de vanter les mérites d'une nouvelle voiture.

Pour ce qui est des apprentissages, c'est autre chose. L'évaluation de productions complexes, par exemple, ne peut être laissée aux caprices sémantiques des personnes juges. Ni aux aspects très particuliers que chaque personne veut bien observer ou noter. Ce serait la subjectivité à son meilleur comme au temps de la méthode dite de l'appréciation générale des compositions écrites d'étudiants, sans critères connus.

L'idée de « standardiser » les jugements n'a pas d'origine précise. C'était pourtant la préoccupation des premières échelles d'attitude qui proposaient en quelque sorte aux personnes consultées un choix forcé dans une chaîne graduée d'expressions. Par exemple, au lieu de demander « Que pensez-vous de la peine de mort ? » et de laisser libre cours au répondant pour exprimer son opinion on lui demandera de choisir l'un des échelons suivants d'une échelle d'appréciation **:**

…en désaccord … plus ou moins d'accord …entièrement d'accord

Dans le cas de phénomènes plus complexes (composition écrite, gymnastique, etc.) les points de vue dont il faut tenir compte peuvent être suggérés ou imposés à la personne juge. C'est notamment le cas de la grille d'évaluation comportant plusieurs critères (points de vue, dimensions, aspects) chacun accompagné d'une échelle d'appréciation. Le fait de demander à la personne qui évalue de considérer chacun des critères de la grille est une autre forme de standardisation.

Deuxième état des lieux : pourquoi évaluer ?

Il faudrait rappeler ici les principales fonctions de l'évaluation. l'une formative, l'autre sommative ou certificaive.

Les fonctions formative et certificative

L'évaluation formative **doit déboucher sur des correctifs ou des améliorations, que ce soit en reprenant l'enseignement de départ (enseignement correctif) ou au moyen de feed-back informatifs lorsque la situation d'évaluation le permet. Dans ce deuxième cas, l'approche peut être adaptée à chaque individu en particulier (p. ex. dans une démarche d'autocorrection).**

L'évaluation certificative **vise la reconnaissance des apprentissages réalisés ou encore l'attestation des compétences que les étudiants doivent démontrer au sortir d'un programme d'études. La décision à prendre est de l'ordre de la promotion, de l'octroi d'un diplôme ou d'un permis de pratique.**

Pour ce qui est de l'évaluation de productions complexes devant servir à inférer des compétences, les deux fonctions de l'évaluation ont des retombées d'ordre méthodologique différentes.

L'approche analytique ou globale

D'une part, en évaluation formative, la démarche doit être analytique **puisqu'il s'agit de souligner tant les points forts que les points faibles relevés dans la réalisation de tâches complexes par chaque étudiant ou étudiante. Le jugement peut alors être porté au regard de chaque dimension de la performance attendue sans déboucher nécessairement sur un résultat global.**

D'autre part, en évaluation sommative ou certificative, le jugement doit être succinct, voire global**, puisqu'il s'agit d'éclairer une seule décision à prendre au terme de la formation : faire réussir ou faire échouer, si on peut se permettre ce genre d'expression. Toutefois, la démarche d'évaluation peut se démarquer de cette décision en communiquant un résultat global pour chaque étudiant et pour chaque compétence, soit au moyen d'une note ou d'une cote (la distinction entre ces formes de communication de résultats d'évaluation est présentée en addenda à cet abrégé --- l'addenda-1). Il revient à d'autres personnes de se servir de ce résultat pour prendre les décisions qui s'imposent.**

EN BREF

LES OUTILS DE JUGEMENT POUR APPRÉCIER DES PRODUCTIONS COMPLEXES OU POUR INFÉRER DES COMPÉTENCES PEUVENT ÊTRE ABORDÉS SOUS DEUX ANGLES COMPLÉMENTAIRES :

1.- CELUI DE LEUR FORME ET DE LEUR CONTENU (GRILLE D'ÉVALUATION, LISTE DE VÉRIFICATION, ÉCHELLE DESCRIPTIVE GLOBALE);

2.- CELUI DU RÉSULTAT COMMUNIQUÉ (PROFIL ANALYTIQUE OU RÉSULTAT GLOBAL --- NOTE OU COTE).

Les outils de jugement d'après leur forme et leur contenu

L'unité fonctionnelle qui est à la base de certains outils est l'échelle d'appréciation**. Il s'agit essentiellement d'une suite de termes ou d'expressions de « qualité » formant une progression. Par exemple, l'échelle d'appréciation universelle suivante avec cinq échelons :**

[ ]médiocre [ ]acceptable [ ]bon [ ]très bon [ ]excellent

Cette échelle est dite universelle parce qu'elle est applicable à la très grande majorité des critères d'évaluation dans une foule de domaines. Il existe plusieurs modèles de ce type, certains étant plus spécifiques à des caractéristiques précises comme le comportement avec d'autres individus ou l'exécution de tâches répétitives. Par exemple :

[ ]très impoli [ ]impoli [ ]plus ou moins poli [ ]poli [ ]très poli

[ ]très lent [ ]lent [ ]plus ou moins rapide [ ]rapide [ ]très rapide.

Les échelons de ce type d'échelle peuvent s'exprimer en lettres ou en chiffres :

E D C B A	ou	1 2 3 4 5

Il suffit alors d'associer les lettres ou les chiffres à une légende qui permet de retracer l'échelle d'appréciation d'origine.

La grille d'évaluation

C'est un outil de jugement qui se compose essentiellement de critères chacun accompagné d'une échelle d'appréciation.

Voici une façon de se représenter la structure de ce type d'instrument :

LA GRILLE D'ÉVALUATION

Critère 1
[ ] échelon 1 [ ] échelon 2 [ ] échelon 3 [ ] échelon 4 [ ] échelon 5

Critère 2
[ ] échelon 1 [ ] échelon 2 [ ] échelon 3 [ ] échelon 4 [ ] échelon 5

Critère 3
[ ] échelon 1 [ ] échelon 2 [ ] échelon 3 [ ] échelon 4 [ ] échelon 5

Critère 4
[ ] échelon 1 [ ] échelon 2 [ ] échelon 3 [ ] échelon 4 [ ] échelon 5

etc.

Dans une grille d'évaluation, les échelles d'appréciation peuvent être uniformes ou universelles (p. ex. l'échelle d'excellence citée précédemment). Elles peuvent être plus spécifiques en exploitant un même champ lexical et en utilisant des adverbes d'intensité. Par exemple, pour apprécier le degré de politesse d'un individu :
[ ] très impoli [ ] impoli [ ]plus ou moins poli [ ]poli [ ]très poli.

Enfin, dans certaines grilles d'évaluation, les échelles d'appréciation peuvent être descriptives et, de ce fait, spécifiques à chacun des critères. L'exemple qui suit pourrait s'appliquer à l'évaluation du résumé d'un texte informatif :

Grille d'évaluation d'un résumé *avec échelles descriptives*			commentaire
Intégralité des idées de l'auteur			On remarquera que la <mention des idées>, l'<exactitude> et la <répétition> sont des indices qui rendent les échelles à la fois descriptives et spécifiques à chacun des critères.
[ ] aucune ou une seule idée de l'auteur	[ ] il manque une seule idée	[ ] toutes les idées de l'auteur sont mentionnées	
Précision du résumé			
[ ] plusieurs idées sont inexactes ou imprécises	[ ] une seule idée est inexacte ou imprécise	[ ] toutes les idées de l'auteur sont exactes	
Concision			
[ ] texte redondant (beaucoup de répétitions)	[ ] une ou deux répétitions	[ ] aucune répéti-tion dans le texte	

On remarquera que la grille descriptive (ou grille d'évaluation descriptive) est beaucoup plus précise que les grilles traditionnelles construites avec des échelles uniformes ou universelles. Avec ce dernier type, chacun des trois critères d'évaluation d'un résumé aurait pu être accompagné d'une même échelle comme celle-ci :

[ ] médiocre [ ] acceptable [ ] excellent.

Il faut souligner que la grille descriptive, une fois complétée par une personne juge ou par l'étudiant ou l'étudiante (en auto évaluation) transmet beaucoup d'informations susceptibles d'amorcer des améliorations pour autant qu'elle n'est pas remplacée ou « masquée » par un résultat global. Son utilité en évaluation formative est indéniable.

La liste de vérification

Il s'agit d'un outil particulièrement utile dans certaines situations qui peuvent être décomposées en plusieurs sous-tâches ou en étapes bien identifiées. Rigoureusement, ce n'est pas un outil de jugement mais plutôt un instrument de consignation de faits divers dont on signale la présence ou

l'absence. Ce qui n'empêche pas que les observations retenues se résument à une vue d'ensemble conduisant, de ce fait, à un jugement au sujet d'une production ou d'une démarche.

Idéalement, la liste de vérification devrait être composée d'éléments marqués avec le moins d'interprétation possible : « a signé sa lettre », « a ajusté son rétroviseur avant de démarrer », « a remisé son crayon », etc. sont des exemples de ce genre de faits divers susceptibles de constituer une liste de vérification. Malheureusement certaines listes de vérification comportent des aspects qui exige une interprétation : « a écouté attentivement l'exposé », « a réagi de façon appropriée », « a respecté les consignes », etc. sont des exemples d'éléments qui peuvent être cochés comme s'il s'agissait de faits « objectifs » mais qui n'en demandent pas loin une certaine interprétation.

Le simple marquage « tout ou rien » de ce genre d'élément à interprétation n'a rien d'objectif bien qu'il en ait toutes les apparences.

ENJEU D'ORDRE MÉTHODOLOGIQUE **UTILISATION GÉNÉRALISÉE OU UTILISATION SPÉCIFIQUE À DES PRODUCTIONS PARTICULIÈRES ?** **LA GRILLE D'ÉVALUATION AVEC ÉCHELLES UNIFORMES (NON DESCRIPTIVES) ET LA LISTE DE VÉRIFICATION COMPOSÉE D'ÉLÉMENTS À « INTERPRÉTATOPM » PEUVENT ÊTRE UTILISÉES DANS PLUSIEURS SITUATIONS-TÂCHES DE MÊME FAMILLE ET NE SONT DONC PAS SPÉCIFIQUES À DES PRODUCTIONS PARTICULIÈRES. C'EST UN AVANTAGE RECHERCHÉ !** **EN REVANCHE, LE RECOURS À DES ÉCHELLES DESCRIPTIVES OU À DES ÉLÉMENTS FACTUELS * CONDUISENT À DES INSTRUMENTS DONT L'UTILISATION EST SPÉCIFIQUE ET LIMITÉE À DES PRODUCTIONS BIEN DÉFINIES. L'AVANTAGE RECHERCHÉ EST PLUTÔT DU CÔTÉ DE LA FIABILITÉ DES JUGEMENTS.**
*** Ce n'est pas toujours évident dans le cas de la liste de vérification.**

Le modèle de production comme liste de vérification

La liste de vérification peut prendre une forme particulière lorsque la production demandée, tout en étant complexe et élaborée, doit contenir des éléments précis. La résolution de certains problèmes concrets de nature professionnelle (problème juridique ou médical, par exemple) entre dans cette catégorie. La réaction que les étudiants peuvent manifester à l'égard de certains événements (opinions justifiées) peut être jugée avec cette

méthodologie. La démarche décrite ici est inspirée du *performance assessment* visant ce que les auteurs américains appellent les *higher order skills*. Pouvons-nous nous en servir pour inférer des compétences ? La réponse est affirmative si la structure de la tâche complexe présentée aux étudiantes et aux étudiants est telle que ceux-ci doivent mobiliser (utiliser spontanément et en toute autonomie) leurs ressources ou des ressources externes. Le sujet traité ici est complexe. Un exemple, développé et utilisé par l'auteur de ces lignes, pour illustrer ce dont il est question est présenté à l'addenda-2. Il ne s'agit pas d'une compétence au sens strict, mais l'exemple montre que la méthodologie peut s'accorder à des réponses divergentes tout en étant acceptables.

L'échelle descriptive globale

Les échelles utilisées pendant plusieurs années ne se sont rapportées (en principe) qu'à une seule qualité ou dimension, c'est-à-dire à chacun des critères dans une grille d'évaluation. C'est la structure même de ce premier outil de jugement qui a été présenté dans cet abrégé.

L'échelle descriptive globale (inspirée des *rubrics* des écrits anglo-saxons) présente des échelons sous la forme de paragraphes descripteurs qui se rapportent à plusieurs critères (ou qualités) traités simultanément. Ce type d'échelle peut être facilement illustré avec la calligraphie en contrastant cet outil de jugement avec la grille d'évaluation.

Des individus ont été invités à copier, à la main, le texte suivant :

Pour écrire, il faut bien s'appliquer.

La grille d'évaluation, avec ses critères et une échelle uniforme pour chacun d'eux pourrait être la suivante :

Pente des lettres :

[ ]médiocre [ ]acceptable [ ]bon [ ]très bon [ ]excellent

Formation :

[ ]médiocre [ ]acceptable [ ]bon [ ]très bon [ ]excellent

Linéarité de l'ensemble :

[ ]médiocre [ ]acceptable [ ]bon [ ]très bon [ ]excellent

Espacement des mots

[ ]médiocre [ ]acceptable [ ]bon [ ]très bon [ ]excellent

Une grille d'évaluation avec une échelle descriptive spécifique à chaque critère, serait sans aucun doute une amélioration à apporter à cet outil de jugement.

Cependant, s'il s'agit non pas de noter mais de « coter » (1, 2, 3, ou 4) un spécimen d'écriture, l'échelle descriptive suivante pourrait être utilisée :

1	2	3	4
L'écriture, dans son ensemble, laisse à désirer. On observe très peu de régularité : pente, hauteur, éloignement de la ligne de base. L'ensemble du	La pente des lettres est variable et plusieurs d'entre elles s'éloignent de la ligne de base. Leur hauteur n'est pas constante et certaines lettres	L'écriture n'est pas parfaitement régulière du point de vue de la pente et de la hauteur des lettres. Les lettres de certains mots sont séparées et	Les lettres sont penchées vers la droite de façon régulière. Les lettres sont bien formées et leur hauteur est constante. La base des lettres

texte est difficile à lire.	sont mal formées au point d'être illisibles.	quelques unes d'entre elles ont été formées à la hâte.	suit une ligne droite. Les mots sont séparés par un espace approprié.

Cette échelle descriptive globale présente des caractéristiques qu'il faut souligner :

1.- Les quatre échelons de cette échelle descriptive ont été rédigés en faisant varier simultanément les critères retenus (hypothèse d'une corrélation entre ces critères --- par exemple, l'hypothèse qu'une mauvaise pente est associée à une malformation des lettres).

2.- Les chiffres « 1, 2, 3 et 4 » ne sont pas des rangs (la meilleure performance reçoit ici la valeur 4 --- et non pas le rang 1).

3.- Il peut exister beaucoup de différences entre les spécimen d'écriture, différences qui ne peuvent être considérées avec seulement quatre échelons. Un tel outil de jugement doit donc être utilisé avec beaucoup de réserve.

Petite conclusion sur cette présentation des outils de jugement

Les outils de jugement qui viennent d'être présentés pourraient servir tels quels dans une perspective d'évaluation formative à cause de la précision du feed-back fourni aux étudiants et aux étudiantes. Tous les outils ne sont pas d'égale qualité sur ce plan. La grille d'évaluation descriptive, avec une échelle spécifique à chaque critère, se classe bonne première. Son caractère analytique (critères traités séparément) lui permet de rendre compte des forces et des faiblesses observées au sortir de chaque production. Sous réserve que la grille est bien construite, les échelons descripteurs indiquent avec précision les défauts à corriger ou les améliorations à apporter. Au regard d'une suite de productions de même nature, il y a là emprise pour le suivi de la progression **de chaque étudiant ou de chaque étudiante.**

La liste de vérification se rapproche « à sa manière » de la grille d'évaluation descriptive. On ne peut en dire autant de la grille d'évaluation avec échelles uniformes et encore moins de l'échelle descriptive globale, deux types d'outils de jugement qui n'ont pas été conçus pour fournir un feed-back dans une perspective d'évaluation formative.

Lorsqu'un résultat global doit être consigné ou communiqué

À certains moments de la formation des individus un jugement « syncrétique » plutôt qu'analytique s'impose. Après avoir consigné les principaux aspects d'une

production complexe (grille d'évaluation ou liste de vérification) et également, de plusieurs productions, il faut reconnaître la maîtrise d'une ou de plusieurs compétences chez chaque étudiant ou étudiante. Le jugement doit alors être global et refléter le plus validement possible les différences entre les performances des individus. Dans l'esprit de plusieurs personnes, le verdict « succès-échec » (ou pass-fail des écrits américains) ne répond pas adéquatement à cette demande d'évaluation sommative ou certificative. D'où ce besoin de noter (ou de coter) pour rendre compte de certaines nuances.

Le cas le plus simple de tous est une addition de « points », le point étant une unité commode pour « accréditer » les diverses qualités d'une production ou d'une performance.

La grille d'évaluation (avec échelles uniformes ou échelles descriptives) se prête bien à cette arithmétique pour autant que les échelons de chacune des échelles soient accompagnés d'une valeur chiffrée comme dans l'exemple suivant :

médiocre [__]1 acceptable [__]2 bon [__]3 très bon [__]4 excellent [__]5

Au regard de la production ou de la performance d'un individu, chaque critère reçoit donc un nombre de points et c'est la somme de tous les points qui tient lieu de note chiffrée globale. Avec plusieurs productions à évaluer, c'est la même arithmétique qui s'applique pour établir la somme des notes globales comme le veut une longue tradition

La liste de vérification (faits divers ou composantes d'un modèle de réponse) se prête également à un dénombrement d'éléments observés (en allouant un point par élément marqué, par exemple).

<u>Une pratique discutable</u>

On comprendra que, dans cette forme de bilan pour un ensemble de productions, le jugement posé sur les qualités de chaque production disparaît pour faire place à une mécanique arithmétique. C'est cette pratique qui est remise en question dans une approche par compétences.

Ce qui fait problème dans certains cas c'est le modèle dit « compensatoire » où un aspect réussi compense pour un aspect échoué. Un exemple fort simple permettra de justifier cette critique. On a demandé à des élèves de désigner le destinataire d'une carte postale à envoyer. Voici trois spécimen de productions :

élève 1	élève 2	élève 3
M. Mme Jean Drolet rue des Métairies BelleEau (Qué.) G3C 1N9	Mme Julie 45 rue de Milot Santerre (Qué.) N6R 2T3	M. François Dupé 2567 rue Fortier Mortier-Ville (Qué.)

En prenant comme éléments à dénombrer dans une liste de vérification : 1) le nom complet du destinataire, 2) le numéro de rue, 3) la rue, 4) la ville et 5) le code postal, chaque élève se mérite quatre points (il manque toujours un seul élément --- numéro de rue, nom complet ou code postal). Ces productions sont-elles de même qualité ? Oui, si les éléments sont d'égale importance (nom complet ou code postal, par exemple). Non, si certaines omissions comme celle du nom complet sont plus graves que d'autres (code postal ou numéro de rue).

Tel est l'enjeu que pose la simple somme arithmétique d'éléments reliés aux aspects ou aux qualités diverses d'une production.

Une solution à envisager

C'est pour cette raison que les échelles descriptives globales ont été créées, pour ce qui est d'obtenir un résultat chiffré global sans passer par une somme d'éléments. Les échelons de ce genre d'échelle sont construits de façon telle que des éléments, plus importants que d'autres, vont être cités en premier pour que l'individu obtienne la meilleure cote. Dans l'exemple des cartes postales, un groupe de personnes pourrait établir l'ordre de priorité suivant : le nom complet est un élément incontournable suivi de près de la ville, du nom de rue et du code postal. C'est une question de validité quant aux informations absolument nécessaires pour que la carte postale se rende à destination.

Pour terminer cet exemple, le paragraphe descripteur de l'échelon le plus élevé (cote = 4, par exemple) pourrait mentionner tous les éléments d'une adresse complète. L'échelon qui suit dans l'ordre descendant des cotes (cote = 3) pourrait mentionner tous les éléments d'une adresse complète moins le code postal (si cette omission est jugée banale). Et ainsi de suite. Dans notre exemple, c'est l'élève 3 qui recevrait la cote 3, un résultat non confondu avec celui d'autres élèves.

Une autre solution à envisager

L'utilisation d'échelles descriptives globales n'est pas de tout repos lorsque le nombre d'éléments (aspects ou critères) dont il faut tenir compte dans la rédaction des échelons est élevé. Le recours à des valeurs « décimales » comme 2,5 ou 3,5 pour coter des performances qui ne cadrent pas parfaitement avec l'un ou l'autre échelon en témoigne.

Comme autre solution, il faut retourner à la somme des points mais en pondérant différemment cette fois certains critères et ce, pour corriger les effets indésirables du modèle compensatoire. Ainsi, nous pouvons doubler (voire tripler) le nombre de points alloués aux échelons de l'échelle accompagnant certains critères. Dans cet exemple, le critère B reçoit plus d'importance que le critère A :

Critère A
médiocre [__]1 acceptable [__]2 bon [__]3 très bon [__]4 excellent [__]5

Critère B
médiocre [__]2 acceptable [__]4 bon [__]6 très bon [__]8 excellent [__]10

Les effets de cette pratique sur la validité des jugements sont méconnus. En pratique, il nous faut s'exercer sur des exemples concrets pour apprécier les résultats obtenus et nous faire une meilleure idée. Poursuivons l'exemple de la carte postale adressée par trois élèves. Le tableau suivant présente une liste de vérification avec un poids différent à accorder à certains éléments ainsi que la note (ou score) obtenue par chaque élève.

Liste de vérification	élève 1	élève 2	élève 3
Nom complet __/ 4 Numéro de rue __/ 1 Nom de rue __| 1 Ville __/ 2 Code postal __/ 2	9	6	8

Le phénomène de compensation n'a pas joué en faveur de l'élève 2 puisque son omission du nom complet du destinataire lui a été coûteuse. Est-ce valide ? C'est toute la question qu'il faut soulever et le moyen d'y répondre avec discernement est d'avoir en mains un corpus de productions variant en qualité (ici des adresses de cartes postales).

La construction ou la rédaction d'outils de jugement.

Au regard de programmes par compétences, les instruments ou les outils « prêts à porter » n'existent pratiquement pas et ce, à tous les niveaux d'enseignement. La formation professionnelle n'échappe pas à cette réalité. C'est donc dire qu'enseignants et enseignantes, formateurs et formatrices sont contraints à développer eux-mêmes leurs outils d'évaluation. Il s'agit là s'un savoir-faire incontournable qui doit être développé.

Quel type d'outil privilégier ? Grille d'évaluation ? Liste de vérification ? Ou échelle descriptive globale ? Le recours à ce dernier type d'outil est une tendance non négligeable et il est trop tôt pour porter un jugement critique éclairé sur ce type d'outil.

L'enjeu est celui de rendre compte de la qualité de chaque performance observée dans un groupe d'individus en formation et ce, d'une façon telle que deux ou plusieurs personnes juges arrivent aux mêmes résultats, à peu de chose près.

Le savoir-faire dont il est question dans cet abrégé devrait se développer à même des situations avec lesquelles nous sommes tous familiers, même si ces situations ne se rapportent aucunement à la formation dispensée dans un programme d'études.

Des groupes de personnes pourraient alors « s'attaquer » à des objets comme : l'évaluation d'un site WEB, l'appréciation « chiffrée » d'un véhicule de promenade, la critique d'un restaurant, etc. Choix de critères ou d'indices, construction d'échelles d'appréciation ou modèle de réponse comme liste de vérification (site WEB idéal, spécimen de véhicule ou service attenduj dans un restaurant) pourraient être objets de discussion et d'échange. On ne doit pas chercher une bonne réponse dans ce genre d'exploration, mais le feed-back pouvant émerger de ces discussion constitue fort probablement une base valable d'apprentissage à l'évaluation.

Pour ce qui est de se pratiquer avec de véritables compétences quelques conseils utiles méritent d'être signalés.

Conseils pratiques pour l'élaboration d'outils de jugement

1.- Avant d'entreprendre la construction d'un outil de jugement (grille, liste ou échelle) il fortement conseillé de structurer une tâche ou une famille de tâches d'évaluation (situations de compétence ou tâches complexes). À la question: « quel est votre instrument d'évaluation ? » il faut pouvoir montrer et un spécimen de tâche et l'outil de jugement. Ce sont deux éléments soudés et l'outil de jugement, à lui seul, ne constitue pas une « réponse acceptable » à la question posée.

2.- La structuration de la tâche nous amène à préciser ce que les étudiants doivent accomplir pour démontrer telle ou telle compétence. Il faut prévoir une consigne ainsi que les données qui seront accessibles tout en respectant la définition même qui a été donnée de la compétence : la capacité de mobiliser. Trop de sous-questions enlève cette effort de mobilisation pourtant essentiel à la notion de compétence.

3.- Dans la construction ou la rédaction d'un outil de jugement, la perfection n'est pas au rendez-vous du premier coup. Loin de là. Au mieux, il faut disposer d'un ensemble de productions concrètes, bonnes et mauvaises, productions qui vont servir de source d'inspiration pour les critères, les échelles d'appréciation ou le modèle de réponse. Cet ensemble de productions pourrait être obtenu lors des premiers essais de la démarche d'évaluation, par exemple lors d'un trimestre. Ce sera aussi l'occasion de mettre à l'essai l'outil de jugement pour y apporter des améliorations en vue d'une prochaine utilisation à un autre trimestre. Tel est l'esprit avec lequel il faut travailler.

ADDENDA-1

RÉSULTATS CHIFFRÉS : SCORES, NOTES ET COTES

Le résultat obtenu à un examen s'appelle « score » **dans les écrits francophones européens. Ce résultat correspond habituellement au nombre de bonnes réponses à un examen objectif. Dit autrement : c'est le « nombre exprimant le résultat d'un test » (Legendre, 2000, 1145). Nous sommes dans l'ordre des procédés de quantification c'est-à-dire qu'il y a « comptage » ou dénombrement d'éléments. Pour donner un sens au nombre obtenu ou à ce résultat, deux modes d'interprétation ont été identifiés dans le domaine de l'évaluation pédagogique : l'interprétation normative et l'interprétation critériée.**

Tout n'est pas examen. Il existe des habiletés ou des savoir-faire qui ne se laissent pas observer par une succession de questions précises, que celles-ci soient à choix de réponse ou à réponse brève. Ces habiletés sont inférées en placant les élèves devant des tâches complexes qu'ils doivent accomplir, par exemple : une composition écrite, le suivi d'une recette, l'exécution d'un mouvement en expression corporelle.

Pour ce qui est d'apprécier ou de juger ce genre de production la note **vient en premier lieu. Il faut bien distinguer la valeur numérique directement attribuée à une performance et celle obtenue en comptant des bonnes réponses comme dans le cas des examens objectifs. Notes et scores se ressemblent mais ne sont pas le fruit d'un même processus. Dans certains pays comme en France, il fut un temps où les compositions écrites étaient directement notées sur 20, c'est-à-dire sans qu'il y ait eu un calcul arithmétique auparavant. Selon cette démarche, une personne juge peut attribuer directement une note dont la valeur se situe entre 0 et 20, un « registre » utilisé autrefois en évaluation de compositions écrites. Par exemple. à la lecture du récit rédigé par un élève, un enseignant peut lui attribuer la note « 17 » sur 20. Les critères d'évaluation, s'ils existent, nous sont inconnus, ce qui rend cette démarche d'appréciation hautement subjective, voire « idiosyncratique ». Il en va de même dans l'appréciation d'un film de la part de certains critiques. Après avoir décrit un « navet », certaines personnes n'hésiteront pas à lui accoler un « 2 » sur 10. Nous devons comprendre que cette valeur n'est pas le fruit d'un calcul, ni une somme. L'attribution d'une note telle que décrite s'inscrit dans un processus dit de** notation**. C'est ainsi que Legendre (2000, 904-905) décrit la notation en l'associant à l'attribution d'une** cote**.**

Il n'est pas facile de distinguer finement entre note et cote. La note peut être exprimée en pourcentage ou sur un maximum relativement élevé (comme sur 20 pour les compostions écrites). La cote renvoie plutôt à un ensemble de chiffres ou de lettres en nombre très réduit. Les cotes peuvent s'échelonner de 1 à 5 ou de A à E, par exemple, et font partie intégrante d'une échelle d'appréciation composée de quelques échelons. Voici un exemple d'échelle qui pourrait être utilisée pour apprécier la ponctualité :

non ponctuel [1] **plus ou moins ponctuel** [2] **ponctuel** [3] **très ponctuel** [4]

Les valeurs chiffrées 1, 2, 3 et 4 sont des cotes et ne proviennent d'aucun calcul. Et on ne saurait les qualifier de résultats de mesure. Surtout pas ! Il nous reste à préciser dans quelles circonstances ou avec quels outils d'évaluation les échelles d'appréciation et les cotes qui leur sont associées sont utilisées. Dans une grille d'évaluation, chaque critère est accompagné d'une échelle d'appréciation, ce qui en fait une démarche analytique. Dans le cas de certaines performances complexes ou dans une approche par compétences, les personnes juges peuvent recourir à une échelle unique d'appréciation ou échelle descriptive globale.

GRILLE D'ÉVALUATION POUR UN RÉSUMÉ

Choix du titre (rapport au contenu du résumé)
aucun rapport [1] **faible rapport** [2] **évocateur** [3] **très évocateur** [4]

Justesse des idées de l'auteur
aucune idée [1] **quelques idées** [2] **la plupart** [3] **toutes les idées** [4]

Concision **(nombre de répétitions)**
reprise textuelle [1] **plusieurs** [2] **quelques unes** [3] **aucune** [4]

Qualité de la langue
médiocre [1] **acceptable** [2] **bonne** [3] **excellente** [4]

Les échelles d'appréciation qui composent une grille d'évaluation peuvent conduire à un résultat global pour autant que les cotes attribuées d'un critère à l'autre puissent être additionnées. Pouvons-nous appeler ce résultat note ou score ? Il n'est pas facile de trancher. Étant le résultat d'un calcul, la somme des cotes pourrait bien être appelée « score ». Nous devons comprendre que, selon cette façon de procéder, une faiblesse marquée à l'un des critères peut être compensée par une cote élevée à un autre critère. Ainsi, par exemple, deux individus peuvent se mériter un résultat total de 11 sur 16, d'après la grille d'évaluation donnée en exemple, sans forcément réussir aux mêmes critères. C'est tout le problème d'interprétation que pose ce procédé de simple addition des cotes obtenues aux divers critères d'évaluation d'une production.

C'est dans le but de corriger cet état de fait que l'échelle descriptive globale a été développée comme modèle de procédé d'évaluation de performances ou de productions complexes. Pour divers aspects de sa performance ou selon les qualités de sa production traitées simultanément, un élève ne reçoit qu'une seule cote qui lui est attribuée directement et globalement.

Il est important de noter que l'objet de cet addenda est de faire état de diverses façons d'exprimer un résultat chiffré, qu'il s'agisse d'un score**, d'une** note **ou d'une** cote**. Cependant, nul ne peut préciser la nature d'une valeur chiffrée comme fruit d'une évaluation. Il faut pouvoir retracer le procédé qui a conduit à ce résultat. Par exemple, un élève a obtenu « 18 » en multiplication. Est-ce un score ou une note ? Pour ce qui est des cotes, elles se distinguent facilement des autres modes d'expression, leur registre étant limité à quelques valeurs de résultat (entre 1 et 4 ou entre A et D, par exemple).**

ADDENDA-2

Le modèle de réponse comme liste de vérification : exemple

Dans un cours gradué en évaluation formative (hiver 2002), les étudiants et les étudiantes ont appris ce qu'est la mesure au sens strict à même des exemples pris dans les sciences physiques. En sciences humaines, le comptage d'éléments pris comme unités n'est pas aussi rigoureux. Pour évaluer ce que les étudiants retirent de toutes ces considérations et comment ils peuvent faire appel à des notions théoriques, la tâche d'évaluation qui leur a été posée à l'examen terminal est présentée ci-dessous. Le premier encadré s'adresse directement aux étudiants (consigne, données et question soulevée). Il s'agit d'une question parmi plusieurs qui composaient l'examen.

Voici deux exemples d'épreuves, l'un en arithmétique, l'autre en français, épreuves utilisées avec des élèves du primaire :	
Effectuer les opérations suivantes: a) 12 + 15 = ____ b) 2,3 + 1,45 + 0,04 = ____ c) 7 ÷ 2 = ____ d) 2 2/3 x 14 3/4 = ____ e) 14,23 ÷ (- 7,4) = ____	Accorder le mot souligné, s'il y a lieu: 1- Carole et Pierre <u>mange</u> beaucoup. 2- Des ciels <u>bleu -clair</u> . 3- Ils se sont <u>laissé</u> prendre. 4- C'est correct!, <u>pense</u> -t-il. 5- Il a acheté deux <u>Picasso</u>.

La somme des tâches réussies à l'une ou à l'autre épreuve est-elle véritablement un résultat de mesure? Dans une école, les opinions sont partagées et les personnes difficiles à convaincre pour ce qui est de changer leur position. Quel est votre point de vue et comment arriveriez-vous à le justifier ? (NOTE: le nombre de tâches ou de questions n'a pas d'importance ici).	
Vous pouvez ajouter une ou deux lignes au verso de la feuille-réponse.	

Liste de vérification (modèle de réponse)

Réponse négative explicite (« ce n'est pas un résultat de mesure ») ..... /2 [__] Justification: …tâches ne correspondent pas à des unités (d'égale longueur)/1 [__] …exemple : problèmes différents (addition, division, etc.) ou hétéroclites...../1[__] ____ou _____ Réponse positive au conditionnel…(ce serait, ce pourrait être) /2 [__] avec postulat (supposition explicite) que ce sont des unités…/1 [__] …si les problèmes de nature différente étaient de même difficulté ...../1[__]	__/4

RÉPONSES NON ACCEPTÉES …ne se prononce pas sur le cas précis qui est présenté (reprend la théorie) …chaque épreuve ne comporte pas assez de problèmes ou de questions	

REMARQUE TRÈS IMPORTANTE

La démarche d'appréciation qui vient d'être décrite est fondée essentiellement sur les qualités d'une réponse-produit. Est-ce suffisant pour inférer que l'individu observé a su mobiliser toutes ses ressources. Peut-être que oui, s'il s'agit de savoir-faire ou de stratégies (auxquelles ressources des savoirs particuliers sont dédiés). Peut-on en dire autant des savoir-être ? Pas sûr ! Par exemple, il faudrait que l'habitude d'auto-réflexion ou le souci de précision ou encore des préoccupations d'ordre éthique laissent des traces. Il s'agit là d'un problème de taille dans le traitement de tâches complexes pour inférer une ou des compétences.

A PROPOS DE L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES

Maintenant que l'école existe et touche tout le monde, il faut faire en sorte qu'elle atteigne ses buts pour tous ou presque tous.

Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes

*Il y a toujours des connaissances " sous " une compétence, mais elles ne suffisent pas. Une compétence est quelque chose que l'on sait faire. Mais ce n'est pas un simple savoir-faire, un **" savoir-y-faire ",** une habileté. C'est une capacité stratégique, indispensable dans les situations complexes. La compétence ne se réduit jamais à des connaissances procédurales codifiées et apprises comme des règles, même si elle s'en sert lorsque c'est pertinent. Juger de la pertinence de la règle fait partie de la compétence.*

Valoriser les compétences n'est pas tourner le dos à d'autres justifications des savoirs. C'est en revanche se demander pourquoi on enseigne telles ou telles connaissances, lesquelles on enseigne parce qu'elles sont intéressantes et gratuites, lesquelles se justifient autrement. Il y a place pour différents types de savoirs dans l'école, mais pas pour ceux qu'on enseigne sans dire pourquoi, par pure tradition ou pour répondre aux attentes des lobbies disciplinaires.

Effectivement, pour travailler par compétences, il faut alléger les connaissances scolaires, mais tout, dans les programmes, n'est pas de l'ordre de la culture générale indispensable. De fait, les programmes scolaires sont calqués sur les attentes des filières les plus exigeantes du cycle d'études suivant beaucoup plus que sur une vision large de la culture générale.

Il s'agit de renforcer les compétences, notamment dans les champs où les connaissances disciplinaires ont pris toute la place et en laissent donc très peu à leur mise en œuvre. Ce n'est pas une rupture, ce n'est pas une révolution, c'est une évolution.

Derrière les doutes et les résistances, parmi d'autres facteurs, il y a le rapport des enseignants au savoir et à l'apprentissage. On ne peut aller dans le sens des compétences, sans travailler sur des situations complexes. Le professeur est invité à perdre un peu de son aisance à exposer des connaissances, pour s'aventurer dans un domaine où il devient plus formateur qu'enseignant, plus organisateur de situations que dispensateur de savoirs.

S'il faut armer le regard des enseignants, c'est pour qu'ils sachent observer les compétences mises en œuvre. Pour cela, ils doivent disposer d'un certain nombre d'outils conceptuels, de modèles théoriques de l'apprentissage ancrés dans la didactique des

disciplines en cause aussi bien que de concepts plus transversaux : statut de erreur, style cognitif, régulation, obstacle, explicitation, métacognition, etc. Il ne s'agit pas forcément de listes d'items à cocher, mais d'une grille de lecture des observables, dans la tête de l'enseignant.

Construire des compétences, tout un programme !, Entrevue avec Philippe Perrenoud, Propos recueillis par Luce Brossard pour Vie Pédagogique

L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?

Philippe Perrenoud

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève
2000

Sommaire

I. Développer des compétences en formation générale

II. Pour que l'approche par compétences soit démocratisante

III. Le rapport au savoir des professeurs

IV. Approche par compétences et pédagogie différenciée

V. Pour conclure

Références

A quoi bon changer les programmes si ce n'est pour que davantage de jeunes construisent des compétences et des savoirs plus étendus, pertinents, durables, mobilisables dans la vie et dans le travail ?

Si cela va de soi, in abstracto *et dans la sphère des bonnes intentions, il reste à faire la preuve qu'une approche par compétences ne sera pas, paradoxalement, plus élitaire qu'une pédagogie centrée sur les savoirs, qu'elle donnera plus de sens au métier d'élève et qu'elle aidera les élèves en difficulté ou en échec à se réconcilier avec l'école.*

Pour aller dans ce sens, il importe de montrer que, loin de tourner le dos aux savoirs, l'approche par compétences leur donne une force nouvelle, en les liant à des pratiques sociales, à des situations complexes, à des problèmes, à des projets. Ce faisant,

elle peut, sans s'attaquer à toutes les causes de l'échec scolaire, prétendre au moins traiter de façon décidée de la question du rapport au savoir et du sens du travail scolaire. Mais cela ne va pas sans interroger le rapport au savoir des enseignants et le sens de leur propre travail…

***

Les réformes des systèmes éducatifs visent :

- *les unes à moderniser les finalités de l'enseignement, pour mieux les ajuster aux besoins présumés des personnes et de la société ;*
- *les autres à mieux atteindre des objectifs de formation donnés, à instruire plus largement et efficacement les générations scolarisées.*

Souvent, ces deux enjeux sont entremêlés, parce que l'une des dimensions implique l'autre. La recherche d'une école plus efficace peut amener à mettre en question le curriculum en vigueur. Inversement, une transformation radicale des programmes exige de nouvelles méthodes d'enseignement, dont l'efficacité reste à démontrer.

Comment situer l'approche par compétences ? Manifestement comme une tentative de moderniser le curriculum, de l' infléchir, de prendre en compte, outre les savoirs, la capacité de les transférer et les mobiliser.

Les textes officiels ne sont pas toujours très explicites à cet égard, sans doute parce qu'il est politiquement plus correct de prétendre s'occuper à la fois *de moderniser les programmes et d'améliorer l'efficacité de l'école. Les intentions et leur formulation diffèrent en outre d'un système éducatif ou d'un ordre d'enseignement à un autre. Cependant, il paraît assez évident que le moteur principal d'une telle réforme est la volonté de faire évoluer les finalités de l'école, pour mieux les adapter à la réalité contemporaine, dans le champ du travail, de la citoyenneté ou de la vie quotidienne.*

Si cela est vrai, on pourrait avoir l'impression que la question des inégalités et de l'échec scolaire n'est pas posée par l'approche par compétences, qu'on se borne à substituer de nouveaux programmes aux anciens, sans que soient affectées l'efficacité et l'équité du système éducatif, ni en bien, ni en mal.

Cette vue des choses est cependant naïve. Les inégalités sociales devant l'école ne sont pas indépendantes des contenus de l'enseignement, des formes et des normes d'excellence scolaires. Chaque programme nouveau est susceptible de transformer la distance qui sépare les diverses cultures familiales de la norme scolaire. Il peut l'accroître pour certaines classes sociales, l'affaiblir pour d'autres.

Autrement dit, même si l'approche par compétences ne se présente pas comme une réforme élitiste, on ne peut a priori *exclure l'hypothèse qu'elle pourrait aggraver les*

inégalités sociales devant l'école. On ne peut davantage écarter sans examen l'hypothèse inverse, selon laquelle l'approche par compétences favoriserait les apprentissages et la réussite scolaires des élèves actuellement les plus démunis.

Pour départager ou articuler ces hypothèses contradictoires, il faut évidemment analyser de façon plus précise la nature du changement curriculaire introduit.

1. Dans un premier temps, en tentera donc d'identifier ce qui change ou est censé changer dans les finalités et les contenus de la scolarité lorsqu'on adopte une approche par compétences.

2. Dans un second temps, on examinera les implications possibles de ce changement du point de vue de la distance entre la culture scolaire et les diverses cultures familiales des apprenants, donc à la fois du sens de l'école, de la longueur du chemin à parcourir et des embûches qui le jalonnent.

3. On montrera ensuite que le curriculum prescrit n'a d'effets qu'à travers la représentation que s'en font les professeurs et la traduction pragmatique qu'ils en donnent en classe, au moment d'enseigner mais aussi à travers leurs exigences au moment d'évaluer. Les mêmes programmes sont souvent compatibles aussi bien avec une interprétation démocratisante qu'avec une interprétation sélective et élitiste.

4. Enfin, on rappellera qu'à interprétation semblable du curriculum formel, le curriculum réel qu'expérimente chaque élève dépend du degré et du mode d'individualisation des parcours de formation et donc des structures et des pratiques qui permettent ou non une pédagogie différenciée. On verra que l'approche par compétences modifie sensiblement les données du problème.

I. Développer des compétences en formation générale

Que la formation professionnelle ait vocation de développer des compétences ne fait pas l'ombre d'un doute. On peut diverger sur le niveau d'expertise visé, le référentiel de compétences et les démarches de formation, mais nul ne prétend qu'on peut exercer un métier nanti de connaissances seulement, aussi étendues soient-elles. Il y faut aussi des capacités et des compétences, qui rendent les savoirs transférables et mobilisables dans les situations professionnelles. Il apparaît aussi de plus en plus clairement qu'on ne saurait, pour développer des compétences professionnelles, se fier aux simples vertus d'une immersion dans la pratique. S'il faut des stages et de l'expérience, il faut aussi des dispositifs pointus d'alternance et d'articulation théorie-pratique.

En formation générale, on ne se soucie guère des compétences. Même lorsqu'on pense le faire, on vise plutôt le développent de capacités intellectuelles de base sans référence à des situations et à des pratiques sociales. Et surtout, on dispense à hautes doses des connaissances. L'approche par compétences affirme que ce n'est pas suffisant, que sans tourner le dos aux savoirs *(Perrenoud, 1999 c), sans nier qu'il y ait d'*autres raisons de

savoir et de faire savoir *(Perrenoud, 1999 b), il importe de relier les savoirs à des situations dans lesquelles ils permettent d'agir, au-delà de l'école.*

Agir, *c'est ici affronter des situations complexes, donc penser, analyser, interpréter, anticiper, décider, réguler, négocier. Une telle action ne se satisfait pas d'habiletés motrices, perceptives ou verbales. Elle exige des savoirs, mais ils ne sont pertinents que s'ils sont disponibles et mobilisables à bon escient, au bon moment :*

La compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée. Elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir-faire. Elle n'est pas assimilable à un acquis de formation. Posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent. On peut connaître des techniques ou des règles de gestion comptable et ne pas savoir les appliquer au moment opportun. On peut connaître le droit commercial et mal rédiger des contrats.

Chaque jour, l'expérience montre que des personnes qui sont en possession de connaissances ou de capacités ne savent pas les mobiliser de façon pertinente et au moment opportun, dans une situation de travail. L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier (marqué par des relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources…) est révélatrice du " passage " à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action. Elle ne lui pré-existe pas. (…) Il n'y a de compétence que de compétence en acte. *La compétence ne peut fonctionner " à vide ", en dehors de tout acte qui ne se limite pas à l'exprimer mais qui la fait exister (Le Boterf, 1994, p. 16)*

On impute souvent " l'irrésistible ascension " des compétences dans le champ scolaire (Romainville, 1996) à leur vogue dans le monde de l'économie et du travail. J'ai débattu ailleurs (Perrenoud, 1998, 2000 b) de cette prétendue dépendance, rappelé avec d'autres (Le Boterf, 1994 ; 2000 ; Jobert, 1998) que la fascination du monde économique pour les compétences n'est pas uniquement du côté du déni des qualifications et de leurs corollaires, la dérégulation, la précarité et la flexibilité des emplois, la production à flux tendus. Il y a dans le monde de l'entreprise, même si c'est par nécessité bien comprise plus que par humanisme vertueux, une forme de reconnaissance du travail réel et de son écart au travail prescrit, une prise de conscience du fait que si les opérateurs les moins qualifiés ne manifestaient pas au travail intelligence, créativité et autonomie, la production serait compromise. Si les entreprises se préoccupent des " ressources humaines " et découvrent des trésors cachés en leur sein, c'est sans doute parce que c'est un impératif pour survivre dans la concurrence mondiale. Cela n'autorise pas à diaboliser la compétence, à la réduire à un slogan du néo-libéralisme triomphant.

J'ai tenté aussi de montrer que l'approche par compétences renouait avec une très ancienne préoccupation de l'école, celle du transfert de connaissances. *Depuis qu'il y a des pédagogues pour interroger le sens des pratiques scolaires, la question du transfert de connaissances est posée. Un colloque récent y est revenu (Meirieu, Develay, Durand et Mariani, 1996), de même qu'un ouvrage de synthèse (Tardif, 1999).*

Chacun le voit : il ne suffit pas de passer de longues années à assimiler des savoirs scolaires pour être ipso facto *capable de s'en servir hors de l'école. Les enseignants le*

savent ou le pressentent : évaluer la mobilisation des savoirs dans des contextes différents du contexte d'apprentissage, c'est se préparer de belles déconvenues. Pourquoi ? Parce qu'on fait basculer dans l'échec tous ceux qui ne maîtrisent pas fondamentalement les savoirs, mais parviennent à faire illusion par le travail, la mémorisation, le bachotage, le conformisme, l'imitation et la ruse, voire la tricherie. Du coup s'enclenche un cercle vicieux : on n'évalue pas le transfert pour ne pas perdre toute illusion durant la scolarité, donc on n'a pas besoin de le travailler, si bien qu'à l'issue des études, chacun tombe de haut devant des tâches complexes.

Depuis quelques années, le débat sur le transfert de connaissances reprend de l'importance, parfois en opposition, parfois en lien avec la problématique des compétences et de la mobilisation de ressources cognitives *(Le Boterf, 1994). A mes yeux, transfert et mobilisation sont deux* métaphores *différentes (Perrenoud, 2000 a) pour désigner le même problème, celui du réinvestissement des acquis dans des situations différentes des situations de formation. La métaphore du transfert me semble plus pauvre. Elle part d'un apprentissage et se demande s'il peut être réinvesti ailleurs, plus tard. Cela pousse à créer des " situations de transfert " pour vérifier ou favoriser ce réinvestissement. La métaphore de la mobilisation de ressources cognitives me semble plus large, juste et féconde, parce qu'elle remonte au contraire d'une situation complexe aux ressources qu'elle met en synergie, retraçant* ex post *les conditions de leur constitution, puis de leur mobilisation orchestrée. On rend alors justice au fait qu'une action complexe mobilise toujours de nombreuses ressources issues de moments et de contextes différents.*

Si la métaphore de référence a de fortes implications sur la façon de poser les problèmes, il faut bien reconnaître que la question conceptuelle n'est pas aujourd'hui le point principal de divergence dans le champ éducatif. Le débat porte plutôt sur l'existence et l'importance même du problème, puis sur la possibilité même ou la nécessité de s'y attaquer.

Pour les uns, le transfert est donné " par dessus le marché ", il se fait spontanément. Il n'y a donc pas grand chose à faire pour le favoriser, sinon d'offrir à chacun l'occasion de construire les savoirs les plus complets et les plus solides possibles. Cette thèse n'est pas absurde : alliée à une forte capacité de raisonnement et d'abstraction, la totale maîtrise d'un champ de savoirs permet de les mobiliser sans qu'il soit nécessaire de travailler leur transfert en tant que tel. Avec Jean-Pierre Astolfi, je conviens qu'un savoir parfaitement intégré devient opératoire*, qu'il inclut en quelque sorte sa propre aptitude à être transféré ou mobilisé.*

En suivant ce raisonnement, plutôt que de s'encombrer des notions de transfert ou de compétence, on devrait viser l'accès de tous à de " vrais savoirs ", intégrés et opératoires. Dès lors, le problème du transfert ne se poserait plus, car les élèves atteindraient un niveau général de formation et une capacité réflexive qui les dispenseraient d'un entraînement spécifique à la mobilisation. Le rôle de l'école se

bornerait alors à transmettre le maximum de connaissances, avec un niveau élevé de raisonnement et de réflexivité.

On peut craindre, hélas, que l'école soit condamnée, pour longtemps encore, à ne donner la maîtrise totale des savoirs enseignés qu'à une faible fraction de chaque génération. Même en admettant que ceux qui font des études longues développent " spontanément " des capacités de mobilisation et de transfert des connaissances acquises, il reste à se demander ce qu'il advient des jeunes qui quittent l'école avant d'avoir atteint une telle maîtrise. D'autant plus que la thèse selon laquelle le transfert serait donné par surcroît est désormais difficile à défendre (Mendelsohn, 1996, 1998 ; Tardif, 1999). Le transfert s'apprend, se travaille.

D'autres professeurs, sans affirmer que le transfert est spontané, estiment que la formation générale n'a pas à s'en préoccuper. Pour eux, le rôle de l'enseignement est de forger des connaissances et des capacités de base. Travailler leur transfert relève de la formation professionnelle ou de la vie même.

Lorsqu'elle n'est pas une simple stratégie de dénégation du problème, cette vue des choses manifeste une vision très simplificatrice du transfert. Develay disait en conclusion du colloque de Lyon :

> *J'ai le sentiment que les didacticiens découvrent que le transfert ne constitue pas seulement la phase terminale de l'apprentissage, mais qu'il est présent tout au long de l'apprentissage. Pour apprendre, se former, il convient de transférer en permanence. Toute activité intellectuelle est capacité à rapprocher deux contextes afin d'en apprécier les similitudes et les différences. Les raisonnements inductif, déductif et analogique, la disposition à construire une habileté, à relier cette habileté à d'autres habiletés, la possibilité de trouver du sens dans une situation, proviennent de la capacité à transférer. Il y a du transfert au cours d'un apprentissage depuis l'expression des représentations des élèves jusqu'à la réutilisation dans un autre contexte d'une habileté acquise (Develay, 1996, p. 20).*

Renvoyer le transfert à la fin de la formation de base est non seulement peu réaliste mais doublement élitiste, car cela privilégie les élèves qui :

- *atteignent effectivement le bout du chemin ; les autres sont comme des maisons inachevées ;*
- *sont capables, durant des années, d'assimiler des connaissances décontextualisées, sans référence aux pratiques sociales dans lesquelles elles sont finalement censées s'investir.*

Inversement, travailler dès le début de la scolarité le transfert et la mobilisation des connaissances scolaires peut favoriser la démocratisation des études. Cette posture :

- *prend en compte tous ceux qui ne suivront pas la voie royale des études longues et sortiront du système éducatif avec une formation de niveau moyen ;*

- *ne suppose pas acquis un rapport au savoir permettant soit d'accepter l'idée de connaissances gratuites, soit de tolérer un grand décalage entre le moment où on les acquiert et celui où l'on comprend à quoi elles servent.*

Pour que l'approche par compétences soit démocratisante, il faut toutefois que plusieurs conditions improbables soient réunies. Nous allons en esquisser l'inventaire.

II. Pour que l'approche par compétences soit démocratisante

Il convient de distinguer deux problèmes :

- *Le premier concerne l'appropriation des savoirs. Dans la mesure où l'approche par compétences les traite comme des ressources à mobiliser, donc les lie rapidement à des situations et à des pratiques sociales, elle leur confère davantage de* sens *aux yeux des apprenants les moins portés sur l'assimilation de connaissances pour elles-mêmes. Mais en même temps, elle exige un rapport plus personnel aux savoirs et elle prive une partie des élèves faibles des exercices scolaires les plus traditionnels et du relatif confort du métier d'élève, celui qui leur permet de " s'en tirer " sans véritablement comprendre.*
- *Le second problème touche à l'émergence d'objectifs de formation nouveaux : les compétences. Si l'on vise la construction de compétences, on crée de nouvelles exigences, de nouvelles formes et normes d'excellence scolaire, par rapport auxquelles une nouvelle forme d'inégalité peut surgir.*

Examinons ces deux aspects séparément.

Des savoirs mobilisables

Hors de l'école, la plupart des savoirs sont investis dans des pratiques sociales complexes, qui puisent leurs ressources dans plus d'un champ disciplinaire. On peut donc travailler le transfert ou la mobilisation au carrefour de plusieurs savoirs, dans des projets pluridisciplinaires. Mais on peut aussi s'intéresser aux pratiques proprement disciplinaires que sont la recherche, l'enseignement, le débat scientifique.

Ces deux modes d'entraînement à la mobilisation ne rencontrent pas les mêmes obstacles.

Des savoirs investis dans la résolution de problèmes complexes

" Rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie *", disait Kurt Lewin. Si les problèmes pratiques sont ceux qui se posent dans la vie extrascolaire, les solutions sont toujours en partie théoriques et font appel à des savoirs, et non seulement à des habiletés.*

L'approche par compétences transforme une partie des savoirs disciplinaires en ressources *pour résoudre des problèmes, réaliser des projets, prendre des décisions. Cela pourrait offrir une entrée privilégiée dans l'univers des savoirs : plutôt que d'assimiler sans répit des connaissances en acceptant de croire qu'ils " comprendront plus tard à quoi elles servent ", les élèves verraient immédiatement les connaissances soit comme des bases conceptuelles et théoriques d'une action complexe, soit comme des savoirs procéduraux (méthodes et techniques) guidant cette action. Chacun aurait alors, en principe, de meilleures chances de relier les savoirs à des pratiques sociales, donc de saisir leur portée et leur sens. Cela serait particulièrement important pour les élèves qui ne trouvent pas dans leur culture familiale ce rapport au savoir* particulier *qui le valorise indépendamment de ses usages et de ses origines, comme une valeur en soi. Ce rapport gratuit, presque " esthétique " au savoir n'est en effet familier qu'aux enfants dont les parents ont fait des études longues et valorisent l'érudition dans leur vie privée comme dans leur travail. Si les enfants d'enseignants réussissent très bien à l'école, c'est sans doute parce que leurs parents connaissent les règles du jeu scolaire, en classe, devant l'évaluation et au moment de l'orientation, mais c'est aussi parce ces enfants vivent dans un milieu où le savoir est important même - certains diront surtout ! - s'il n'est pas investi dans une pratique utilitaire.*

Évoquons ce dessin de Daumier (1848) dans lequel le professeur dit à ses élèves ébahis : " Demain, nous nous occuperons de Saturne… et je vous engage d'autant plus à apporter la plus grande attention à cette planète que très probablement vous n'aurez jamais de votre vie l'occasion de l'apercevoir !… *". Ou encore cet autre dessin où le même professeur tance un élève qui ne répond pas à sa question : "* Comment, drôle, vous ne savez pas le nom des trois fils de Dagobert… mais vous ne savez donc rien de rien… mais vous voulez donc être toute votre vie un être inutile à la société !… "

On peut espérer qu'une mise en relation des savoirs et des pratiques sociales permettra aux élèves qui n'ont pas acquis ce sens de la culture pour la culture de trouver d'autres clés pour donner du sens aux savoirs enseignés, des clés qui leurs manquent cruellement dans les systèmes éducatifs centrés sur les savoirs disciplinaires (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Rochex, 1995),

Il ne suffira pas cependant de saupoudrer les cours traditionnels d'exemples, même clairs et bien choisis, d'usages sociaux des savoirs enseignés. C'est mieux que d'enseigner des savoirs purement abstraits, mais pour faire comprendre que les savoirs sont des outils indispensables, il faut partir non d'une illustration, mais d'un problème. *C'est ce que l'on fait dans les écoles alternatives centrées sur les méthodes actives et les démarches de projet et, plus récemment, dans une partie des facultés de médecine, des* business schools *ou dans le cadre d'autres formations professionnelles de haut niveau. Ce n'est pas simple, car il faut organiser le curriculum en conséquence, le construire délibérément de sorte à rejoindre cet idéal proclamé par Dewey : "* Toute leçon est une réponse *".*

En formation générale, cela suppose une rupture avec les logiques curriculaires et disciplinaires dominantes, qui prévalent encore même dans les systèmes éducatifs qui ont adopté l'approche par compétences. Prenons un exemple : pour optimiser l'alimentation d'un athlète de haut niveau avant, pendant et après la compétition, il faut des connaissances de physique, de chimie, de biophysiologie, de diététique. Détachées les unes des autres, ces connaissances sont des savoirs scolaires, " ni théoriques ni pratiques " (Astolfi, 1992). En physique, on apprendra à mesurer l'énergie et les lois de sa dissipation. En chimie, on apprendra comment des transformations absorbent ou dégagent de l'énergie, en biophysiologie, on apprendra comment tels efforts musculaires consomment des calories et à quel rythme elles se reconstituent, en diététique, on étudiera les aliments et leurs effets sur le métabolisme. Ces connaissances ne sont pas toutes enseignées en formation générale. Lorsqu'elles le sont, c'est à des moments liés à l'agenda propre de chaque discipline, par des professeurs différents et ne coordonnant pas leurs démarches, parfois sans aucune référence à des exemples concrets, à coup sûr sans référence commune aux dépenses énergétiques d'un athlète.

Prenons un second exemple : créer un journal d'école suppose des connaissances en langue maternelle, en droit, en gestion, en graphisme et mise en page, en communication, en relations publiques, en publicité, en informatique et en publication assistée par ordinateur. Ici encore, toutes les connaissances requises ne seront pas enseignées au niveau scolaire considéré, certaines venant plus tard dans le cursus général ou n'apparaissant que dans certaines formations professionnelles.

Troisième exemple : pour construire un film vidéo de douze minutes expliquant à des adultes pourquoi on risque de graves brûlures de la rétine lorsque, durant une éclipse, on regarde le soleil en face sans lunettes noires, il faut des connaissances de physique, de biophysiologie, mais aussi d'audiovisuel, de didactique et de psychologie, enseignées elles aussi en ordre dispersé.

Dans les trois cas, le projet fait appel à des connaissances disciplinaires de haut niveau*, tout à fait à leur place dans un cursus scolaire exigeant. Il ne s'agit pas alors d'apprendre à planter des clous, tailler une haie ou remplir sa déclaration d'impôts, pratiques auxquelles ont réduit volontiers l'approche par compétences.*

Le problème est ailleurs. De tels projets mobilisent des savoirs qui ne sont pas tous enseignés au bon moment ou au niveau requis pour devenir des ressources complémentaires *:*

- *On observera dans presque tous les cas un déficit dramatique en droit, économie, sciences humaines et sociales, alors que ces savoirs sont des ressources dans la majorité des projets et des activités humaines complexes.*
- *Même dans les domaines potentiellement couverts par les disciplines scolaires traditionnelles, il est peu probable que les savoirs requis par un projet aient été tous enseignés au préalable.*

Aussi longtemps que chaque discipline développe son curriculum selon sa logique propre et sans référence à une approche par problèmes, les vertus d'une orientation vers les compétences resteront limitées. Si le système éducatif maintient les cloisonnements entre disciplines et ne donne pas aux compétences un " droit de gérance " sur les connaissances, selon l'expression de Gillet (1987) reprise par Tardif (1996), il est peu probable que se présentent régulièrement des problèmes et des projets susceptibles de mobiliser les acquis antérieurs. Les professeurs les plus convaincus peuvent certes tourner en partie l'obstacle en offrant un étayage approprié, en mettant à la disposition des élèves les connaissances qu'ils n'ont pas encore acquises, mais cette bonne volonté trouve rapidement ses limites dans un cursus où la programmation des savoirs disciplinaires n'est en aucune manière conçue pour favoriser leur mobilisation dans des projets interdisciplinaires.

Des savoirs vraiment théoriques

Si l'on recule devant la réorganisation curriculaire que la stratégie précédente implique, il ne reste qu'à parier sur les compétences purement disciplinaires, qui mobilisent des capacités et des connaissances empruntées pour l'essentiel à la même discipline.

Cela paraît plus simple, mais il est question alors de mobiliser de véritables " savoirs théoriques ". Or, Astolfi affirme que les savoirs scolaires *ne sont " ni théoriques ni pratiques " :*

1. Les savoirs que transmet l'école ne sont pas vraiment théoriques, car ils ne disposent pas de la plasticité inhérente au théorique. Ce ne sont pas non plus vraiment des savoirs pratiques.

2. Il s'agit plutôt de savoirs propositionnels qui, à défaut d'un meilleur statut, résument la connaissance sous la forme d'une suite de propositions logiquement connectées entre elles, mais disjointes.

3. Ils se contentent ainsi d'énoncer des contenus, ce qui est loin de correspondre aux exigences d'un théorie digne de ce nom.

4. Par certains aspects, ils se révèlent, en fait, plus proches des savoirs pratiques, puisque leur emploi se trouve limité à des situations singulières : celles du didactique scolaire, régi par le jeu de la " coutume ".

5. Les savoirs scolaires aimeraient se parer des vertus du théorique, qui leur conféreraient une légitimité qu'ils recherchent. S'ils y échouent, c'est faute de développer un vrai travail de pratique théorique que seul rendrait possible l'usage, dans chaque discipline, de concepts fondateurs et vivants (Astolfi, 1992, p. 45).

Travailler, dans le cadre d'une discipline, autrement que par des exercices conventionnels, la mobilisation des savoirs qui la constituent, c'est faire ce qu'Astolfi appelle " un vrai travail de pratique théorique *". La pratique sociale de référence est alors*

interne à la discipline, faite d'expérimentation, d'observation, d'élucidation, de formulation d'hypothèses et de débat contradictoire.

Traiter les savoirs enseignés comme de véritables savoirs théoriques devrait accroître leur sens, potentiellement, puisqu'on revient à leur moteur initial, la volonté de rendre le monde intelligible. Il est généreux de prêter cette curiosité fondamentale à tout être humain, Peut-être caractérise-t-elle presque tous les très jeunes enfants. Ensuite, la socialisation familiale prend le dessus et impose souvent un rapport plus pragmatique ou plus dogmatique au monde. Le développement d'une véritable pratique théorique en classe pourrait donc, au moins dans un premier temps, éloigner plus encore des savoirs scolaires les élèves issus des classes populaires et d'une partie des classes moyennes, dans lesquelles l'expérimentation, la recherche, la conceptualisation, le débat théorique n'évoquent rien.

Faisons l'hypothèse optimiste qu'une véritable pratique théorique, conduite en classe avec passion et continuité, pourrait, même si elle ne correspond à aucune valeur ou pratique familiale, donner davantage de sens aux savoirs disciplinaires. Encore faudrait-il franchir au moins ce pas, c'est à dire instituer *la classe comme véritable lieu de recherche et de débat théorique. Ici, l'obstacle n'est pas dans le découpage du curriculum en disciplines, il est dans la structuration du programme de chacune en chapitres, et dans sa surcharge.*

Pour adopter un rapport théorique aux savoirs théoriques, il faut évidemment que les élèves passent du statut de consommateurs à celui de producteurs de savoirs. Il n'est ni possible ni nécessaire que tous les savoirs disciplinaires soient reconstruits par des démarches de recherche. Cela prendrait un temps démesuré. De plus, une formation scientifique et un certain niveau de maîtrise théorique permettent d'assimiler de nouveaux savoirs sans les avoir soi-même conçus et vérifiés, par confiance dans la méthode et l'éthique des collègues. Ce qui permet d'accepter les résultats de recherche et les conclusions théoriques d'autres chercheurs, donc une division du travail au sein de la communauté scientifique.

Il reste en revanche indispensable que les élèves " découvrent " par eux-mêmes certains savoirs disciplinaires de base, par une démarche patiente et laborieuse proche de la recherche et du débat. Il importe notamment qu'ils accèdent de la sorte aux questions fondatrices qui constituent la " matrice disciplinaire " (Develay, 1992). Il est probable que la physique de Pascal et de Newton peuvent être reconstruites en classe plus facilement que celle d'Einstein ou Heisenberg. L'idée n'est pas de parcourir durant la scolarité, en accéléré, sur le seul mode de la recherche et de la controverse, l'entier de l'histoire des sciences et des autres disciplines. Il suffit de reconstituer une partie *de ce parcours sur le mode de la découverte, d'une découverte certes étayée, encadrée, simplifiée, didactisée, mais néanmoins très distante de la pédagogie transmissive.*

Les élèves s'approprieront de la sorte une posture *scientifique et expérimentale. En outre, les savoirs théoriques leur paraîtront d'autant plus significatifs qu'ils sauront à quelles questions scientifiques ou philosophiques ils prétendent répondre.*

La première compétence disciplinaire est de questionner le réel *à l'intérieur d'un découpage et à partir d'acquis qu'on s'approprie progressivement et dans le respect de certaines méthodes. Pour développer une telle compétence, il faut :*

- *d'une part, alléger les programmes pour trouver le temps de* construire *certains savoirs au gré de démarches apparentées à la recherche ;*
- *d'autre part, bouleverser la façon d'enseigner, travailler par énigmes, débats, situations-problèmes, petits projets de recherche, observation, expérimentation, etc.*

Il n'est plus très original de proposer une telle évolution, préconisée depuis longtemps par les mouvements d'école nouvelle et plus tard par la didactique des sciences. Il reste à passer à l'acte.

Une nouvelle forme d'excellence scolaire ?

Dans le monde du travail, il est banal d'être évalué selon ses compétences. Ce n'est pas absent du monde scolaire, ne serait-ce que parce qu'un examen, une épreuve écrite ou une interrogation orale sont des situations qui exigent, pour s'en sortir honorablement, non seulement des savoirs, mais des savoirs mobilisables à bon escient, au bon moment, dans les formes requises et avec une certaine prise de risques, une capacité de reconstruire, voire d'inventer ce que l'on ne sait pas.

En dehors des situations d'évaluation, l'école développe et exige plutôt des capacités*, les unes transversales - par exemple rechercher une information, poser clairement de " bonnes questions " ou participer activement à un débat -, d'autres disciplinaires, par exemple construire une maquette, faire une mesure correcte ou rendre compte d'une observation.*

L'accord sur ce point est difficile, puisque le sens de ces mots n'est pas stabilisé. Certains ne font pas la différence entre capacités ou compétences. D'autres la font, mais nomment " compétence " ce que j'appelle ici " capacité ". Parce qu'il faut bien prendre un parti, j'ai proposé (Perrenoud, 2000 c) de parler de capacités *lorsqu'on désigne des opérations qui ne prennent pas en charge l'ensemble d'une situation et restent donc relativement indépendantes des contextes ; et de parler de* compétences *lorsqu'on désigne les dispositions qui sous-tendent la gestion* globale *d'une situation complexe. Je vais tenter de me tenir à cette convention.*

Si on l'admet au moins provisoirement, on s'accordera sans doute à dire qu'à l'école on travaille des capacités davantage que des compétences. Il est plus simple, d'un point de vue didactique, d'exercer des opérations sans contexte précis, par exemple

résumer ou traduire un texte, faire une coupe en biologie, résoudre une équation, dessiner un plan, analyser une substance. Les capacités travaillées à l'école sont dans une large mesure disciplinaires. On y ajoute volontiers désormais des " compétences transversales " dont Rey (1996) a discuté l'existence même et dont je dirais que ce sont avant tout des capacités, mobilisables dans divers champs disciplinaires et pratiques : savoir coopérer, observer, analyser, etc.

Ce qu'on appelle " approche par compétences " se limite souvent, dans les réformes curriculaires en cours, à mettre l'accent sur les capacités*, disciplinaires ou transversales. Il n'y a pas alors développement de véritables compétences, au sens où je les définis. On en reste à des savoir-faire de haut niveau, pertinents dans divers contextes, ce qu'on appelle parfois des " éléments de compétences ", ce que je préfère, avec Le Boterf (1994), appeler des* ressources cognitives*.*

Certes, mettre l'accent sur les capacités modifie les règles du jeu scolaire, mais ce n'est pas une révolution. D'ailleurs, le poids respectif des connaissances et des capacités varie selon les disciplines et selon la conception qui prévaut dans chacune. Les élèves sont habitués à être évalués sur des savoir-faire. Ces savoir-faire sont d'ailleurs entraînés à travers des exercices scolaires classiques.

Exiger et évaluer le traitement global d'une situation complexe, sous toutes ses facettes, représente une attente nouvelle*, qui passe par un travail d'intégration, de mise en synergie, d'orchestration de connaissances et de capacités qui, en général, sont travaillées et évaluées séparément.*

Si l'on vise véritablement des compétences, au sens retenu ici, il faut les évaluer, de façon formative et certificative, seule façon de les rendre crédibles*. Du coup, on crée une* exigence supplémentaire*, du moins si l'on attend des élèves et des étudiants qu'ils manifestent un degré suffisant de maîtrise de situations globales, à travers des performances observables (décisions, solutions, réalisations) aussi bien qu'en se prêtant à un entretien métacognitif.*

Cette forme d'excellence, incontournable en formation professionnelle, n'est pas habituelle en formation générale. Les élèves se sont plutôt accoutumés à retenir et restituer des savoirs sans contexte, à exercer et donner à voir des capacités tournant à vide (Astolfi, 1992 ; Perrenoud, 1995, 1996). Il se pourrait que, prise au sérieux, l'exigence de compétences constitue un handicap de plus pour les élèves en difficulté. Cela pour deux raisons bien distinctes :

• il ne peut y avoir de compétence si les ressources requises (capacités et connaissances) ne sont pas disponibles ; les élèves présentant de graves lacunes à ce niveau seront donc d'emblée défavorisés ; sauf si l'on s'astreint à vérifier au préalable la maîtrise des ressources requises et qu'on dissocie leur certification de celle de la compétence qui les mobilise ;

• une fois les ressources disponibles, leur mobilisation et leur transfert passent pas des processus mentaux de haut niveau, qu'il est difficile de scolariser pleinement, puisqu'ils sont de l'ordre de la synthèse, de l'anticipation, de la stratégie, de la planification, de la pensée systémique ; dans tous ces domaines, il se peut hélas que la socialisation familiale soit, en milieu favorisé, plus efficace que l'action éducative de l'école…

Il y a donc toutes les raisons de croire que la valorisation de compétences ne résoudra pas ipso facto *la question des inégalités sociales devant l'école et risque même les accroître. Une telle approche pourrait mettre en difficulté les élèves qui ne survivent dans la compétition scolaire qu'en s'accrochant aux aspects les plus rituels du métier d'élève (Perrenoud, 1996). Elle défavoriserait ceux qu'angoisse l'idée de faire une recherche, de résoudre un problème, de formuler une hypothèse, de débattre, ceux qui veulent un modèle, une marche à suivre, un rail, ceux qui ont besoin de savoir " si c'est juste ou faux " et ne supportent pas l'incertitude ou les contradictions ne peuvent qu'avoir* peur *de l'approche par compétences.*

Donner une réelle importance au transfert et à la mobilisation de ressources, c'est, on l'a vu :

- *construire les savoirs à partir des problèmes plutôt qu'en déroulant le texte du savoir ;*
- *confronter les élèves à des situations inédites, évaluer leur capacité de penser de façon autonome, en prenant des risques.*

C'est donc, du moins dans un premier temps, accroître les inégalités. En tout cas les inégalités visibles. Comme c'est le cas chaque fois qu'on déplace les objectifs de formation et les exigences vers de plus hauts niveaux taxonomiques.

Dans l'absolu, cela semble raisonnable : à quoi bon masquer les inégalités réelles ? On se leurre sur le sens de la scolarisation si, une fois les individus confrontés aux situations de la vie ou simplement à d'autres contextes d'étude, ils ne réinvestissent guère les savoirs acquis, non parce qu'ils leur font défaut, mais parce qu'ils n'ont pas appris à les décontextualiser, à les intégrer à des champs conceptuels et à les mobiliser dans de nouveaux contextes. Mieux vaudrait alors attaquer le problème à sa racine.

Plus sociologiquement, plus cyniquement peut-être, on peut se demander si l'école peut se permettre d'accroître les inégalités visibles. Ne risque-t-elle pas d'enfoncer plus encore les élèves en difficulté, de les décourager, de les pousser plus vite à l'abandon ? Paradoxalement, l'illusion d'une certaine maîtrise - fût-elle liée à l'absence d'évaluation du transfert - favorise l'estime de soi, donne de l'espoir et peut protéger du décrochage. Sachant qu'une fois sorti du système éducatif, l'élève devient inaccessible, on peut se demander si la " vérité " des inégalités est toujours bonne à dire…

Pour ne pas trancher ce dilemme dans l'abstrait, il importe de se demander si les systèmes éducatifs qui adoptent en ce moment l'approche par compétences ont les

moyens de contrôler ses dérives élitistes. Le plus fou serait en effet de prétendre développer des compétences sans s'en donner les moyens pédagogiques.

L'un de ces moyens est de l'ordre de la formation des professeurs, de leur adhésion à l'approche par compétences, mais aussi au modèle socio-constructiviste de l'apprentissage (Bassis, 1998 ; De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 1996 ; Groupe français d'éducation nouvelle, 1996 ; Jonnaert et Vander Borght, 1999 ; Vellas, 1996, 1999, 2000).

III. Le rapport au savoir des professeurs

On aborde ici un sujet très délicat, en particulier lorsqu'on s'intéresse à l'enseignement secondaire, et plus encore à l'enseignement préuniversitaire. On admet assez volontiers que les enseignants primaires n'ont pas tous des compétences pointues dans chacune des disciplines qu'ils doivent enseigner, en particulier en mathématiques et en sciences. On peut donc facilement mettre en doute leur capacité de développer chez leurs élèves un rapport actif au savoir, de les initier à une quête épistémologique, à une curiosité fondamentale, puisqu'ils manifestent eux-mêmes un rapport scolaire*, peu critique et peu autonome, aux savoirs qu'ils enseignent.*

Il en va différemment pour les professeurs du secondaire, en particulier lorsqu'ils ont reçu une formation universitaire complète dans une ou plusieurs disciplines. Ils sont alors censés être formés minimalement à la recherche, donc capables d'y initier leurs propres élèves. Mieux vaudrait toutefois se départir de l'illusion qu'il suffit d'être un chercheur pour mettre des élèves en situation de recherche. Et de cette autre fiction qui ferait de tous les universitaires des chercheurs.

Dans l'université de masse vers laquelle nous allons aujourd'hui, les étudiants ne sont formés à la recherche qu'en fin de 2^{e} cycle. Encore faut-il pour cela non seulement qu'ils aient atteint une excellente maîtrise des savoirs théoriques et méthodologiques, mais encore qu'ils soient attirés par la recherche et n'aient pas fait, des le début de leurs études universitaires, par réalisme ou manque d'intérêt, le deuil d'une carrière de recherche. Même lorsqu'elles proposent une formation substantielle aux méthodologies de recherche, les universités ne sont pas certaines de développer l'esprit scientifique chez leurs étudiants, en particulier chez ceux qui se font des études pour obtenir une formation professionnelle ou atteindre un certain niveau du diplôme. Ces étudiants peuvent rester relativement indifférents aux contenus disciplinaires et en tout cas aux démarches de recherche et à l'histoire mouvementée des savoirs qu'on exige d'eux à l'examen. Assimiler les savoirs comme des produits finis, à mémoriser pour faire bonne figure devant l'évaluation, ne prépare aucunement à les faire découvrir avec passion à des élèves de onze ou dix-sept ans !

Les universités ne sont guère plus capables que les collèges et lycées, pour des raisons partiellement semblables, de développer des compétences, du moins aussi longtemps que les étudiants ne sont pas impliqués dans des études de cas, des enquêtes,

des démarches cliniques, des projets, des travaux de laboratoire ou toute autre pratique, ce qui ne survient souvent qu'en fin de 2e cycle. Devenus professeurs au secondaire, ces étudiants reproduisent assez spontanément, dans leurs propres cours, le rapport au savoir qu'ils ont intériorisé durant leurs propres. Pour eux, le développement de compétences n'est pas devenu une seconde nature. La boucle est donc bouclée.

La rupture de ce cercle vicieux ne va pas de soi. Elle passe par un exercice de lucidité inconfortable *et un engagement dans une quête de savoir théorique, assortie d'un intérêt pour l'histoire et l'épistémologie des sciences et d'une vive curiosité pour les pratiques sociales dans lesquelles finissent par s'investir les savoirs disciplinaires.*

Aussi longtemps que ces conditions ne sont pas réalisées, on peut craindre que les curricula les plus novateurs soit ramenés aux pratiques courantes. Or, c'est l'inverse qu'il faudrait : des professeurs capables d'aller au-delà des textes, de réinventer l'approche par compétences en s'inspirant de leur propre expérience de la recherche, mais aussi de leur connaissance de certaines pratiques sociales dans lesquelles leur discipline est investie. On peut rêver d'un professeur de chimie qui s'intéresserait par exemple passionnément à l'agriculture, à la coiffure, aux produits de beauté, à l'alimentation et à la peinture. Il en saurait assez sur ces pratiques pour montrer la façon dont elles se servent de la chimie.

Le pire serait que l'approche par compétences ne soit présente que dans les textes, les professeurs n'y adhérant pas et revenant rapidement aux pratiques d'enseignement et d'évaluation les plus traditionnelles. Du coup, les règles du jeu scolaire seraient encore plus difficiles à déchiffrer pour les élèves, écartelés entre les objectifs et l'esprit du programme, d'une part, et d'autre part le rapport au savoir et aux compétences effectivement à l'œuvre dans les classes.

C'est pourquoi on ne peut juger des aspects démocratisants ou élitistes des nouveaux curricula sur la seule base de leurs intentions et de leurs contenus. Ce qui fera la différence, c'est le curriculum réel. Dans le scénario le plus optimiste, les professeurs mettront toute leur inventivité didactique à faire construire activement des savoirs et à développer des compétences. Dans le scénario le plus pessimiste, restant sceptiques et cyniques, ils feront le minimum pour avoir l'air en règle, mais l'esprit de la réforme n'aura pas passé. Mieux vaudrait alors qu'ils fassent avec conviction ce à quoi ils croient plutôt que d'entonner ce couplet familier de tous les bureaucrates " Je fais ce qu'on me dit mais je n'y crois pas ; ne m'en tenez pas pour responsable ; je ne suis qu'un pion dans l'organisation *".*

Pour éviter le scénario catastrophe, il faut sans doute, à moyen terme, agir sur la formation initiale des professeurs, non seulement leur formation pédagogique et didactique, mais leur formation scientifique, philosophique, épistémologique. De ce point de vue, la stricte séparation des études académiques et de la formation pédagogique et didactique n'est pas heureuse.

En formation continue, il serait fécond de travailler l'histoire des disciplines et leur connexion aux pratiques sociales, le rapport au savoir et aux compétences. Il est inutile de se demander comment former et évaluer des compétences aussi longtemps que les professeurs ne voient pas pourquoi changer. *L'urgence n'est tant de les instrumenter que de le leur donner des* raisons *d'adhérer à la réforme curriculaire. Pour cela, la seule voie efficace est d'interroger leur propre rapport au savoir et la schizophrénie douce dans laquelle sont installés de nombreux enseignants du secondaire : leur propre expérience de la formation et de la vie dément la valeur absolue qu'ils accordent aux " savoirs purs ", mais ils ne se rendent pas compte qu'ils professent une idéologie du savoir qu'ils ne pratiquent pas. C'est un enjeu majeur de formation.*

IV. Approche par compétences et pédagogie différenciée

Supposons que les nouveaux programmes soient bien conçus, fondés et praticables. Supposons encore que les professeurs soient convaincus et compétents. Alors, les pratiques de formation seraient consistantes et de qualité, il y aurait cohérence entre les intentions et leur mise en œuvre.

Même alors, la question des inégalités sociales devant l'école *demeurerait et appellerait une réponse qui ne passe pas par les programmes mais par la prise en compte des différences au quotidien et la mise en place de dispositifs permettant de placer chaque élève, aussi souvent que possible, dans des situations didactiques à sa mesure, susceptibles de les faire progresser vers les objectifs communs.*

La lutte contre l'échec scolaire passe par au moins cinq stratégies conjuguées *:*

1. Créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissages.

2. Les différencier pour que chaque élève soit sollicité dans sa zone de proche développement.

3. Développer une observation formative et une régulation interactive en situation, en travaillant sur les objectifs-obstacles.

4. Maîtriser les effets des relations intersubjectives et de la distance culturelle sur la communication didactique.

5. Individualiser les parcours de formation dans le cadre de cycles d'apprentissage pluriannuels.

Dans chacun de ces registres, l'approche par compétences renouvelle le problème mais le résout pas magiquement. J'ai exploré ces pistes plus longuement ailleurs (Perrenoud, 1997). Je ne les reprends ici que dans le contexte spécifique de l'approche par compétences.

Des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissages

Idéalement, l'approche par compétences offre de meilleures chances de créer des situations porteuses de sens, du simple fait qu'elle relie les savoirs à des pratiques sociales, des plus philosophiques et métaphysiques aux plus terre-à-terre.

Il reste à construire de telles situations au quotidien et à les rendre productrices d'apprentissages. Il convient donc de ne pas les borner à un rôle de motivation ou de sensibilisation, mais de s'en servir pour favoriser des apprentissages fondamentaux.

L'approche par compétences est un atout pour donner du sens au travail scolaire, mais elle confronte à des difficultés supplémentaires dans la conception et l'analyse des tâches proposées aux élèves. Il ne suffit plus en effet de proposer des exercices intéressants et bien conçu, il faut projeter les apprenants dans de vraies situations, des démarches de projet, des problèmes ouvertes. Il surgit alors une tension entre la logique de production et la logique de formation, avec ce paradoxe : plus une situation a du sens, mobilise, implique, plus il devient difficile de réguler finement les apprentissages sans casser la dynamique en cours et couper les individus du groupe.

Solliciter chaque élève dans sa zone de proche développement

Différencier, c'est organiser *les activités et les interactions de sorte que chaque apprenant soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes* pour lui.

Pour cela, il faut le " saisir " dans une zone qui rend une progression à la fois nécessaire et possible. Nécessaire en cela qu'il ne peut faire face à la tâche en se servant simplement de ce qu'il sait déjà. Il doit *apprendre pour réussir et comprendre. Apprendre du neuf ou au minimum affiner, consolider, compléter ses acquis ou entraîner leur transfert et leur mobilisation.*

Il faut aussi qu'il puisse *apprendre : si le défi est démesuré, la mission devient impossible, l'élève abandonne ou fait semblant de travailler ; dans les deux cas, il n'apprend rien. Une pédagogie différenciée cherche constamment la distance optimale, dans deux registres :*

- *celui du développement intellectuel ; le concept de zone proximale proposé par Vygotski ne fait plus du développement opératoire un préalable absolu des apprentissages ; des situations didactiques peuvent entraîner un développement intellectuel ou l'accélérer ; mais il faut évidemment qu'il soit en quelque sorte " à portée de main ", accessible ;*

- *celui des connaissances, compétences et attitudes disponibles ; l'apprenant aborde toujours une situation avec un capital culturel qui, s'il est trop pauvre ou décalé, ne lui permet pas d'entrer dans la tâche, de comprendre le problème et les enjeux, de participer à une démarche collective.*

L'approche par compétences complexifie et simplifie à la fois ce problème. Elle le complexifie *parce que les situations d'apprentissage ne sont pas des exercices scolaires individuels, mais des tâches ouvertes et souvent collectives, inscrites de préférence dans une démarche de projet ou une conduite de recherche. En même temps, cette inscription* simplifie *l'ajustement des situations d'apprentissage aux possibilités et intérêts de chacun, dans la mesure où s'opère une division du travail. spontanée ou négociée. qui propose à chacun une tâche à sa mesure et à son goût. Bien sûr, le risque est grand, dans la mise en scène d'un spectacle, de confiner le bègue au maniement du projecteur ou de donner un travail d'exécution au membre le moins qualifié d'une équipe qui travaille sur une situation-problème. Toutes les démarches de projet ou de recherche devraient être attentives à cette dérive. Elles peuvent en revanche profiter pleinement d'une régulation par le travail à faire ou l'énigme à résoudre plutôt que par l'assignation à chacun, par le professeur, de tâches bien calibrées.*

Développer une régulation interactive articulée aux objectifs-obstacles

On le sait maintenant, il est inutile d'espérer optimiser le " traitement pédagogique " d'un élève en accumulant à son propos toutes les informations disponibles, sur son profil psychologique, son QI, sa façon d'apprendre, son style cognitif, ses acquis, etc. Sans doute n'est-il jamais inutile de connaître ses élèves, mais il faut se déprendre du fantasme de pouvoir décider d'avance, sans coup férir, de ce qui leur convient. Une pédagogie différenciée évite de proposer des tâches absurdes, parce que trop faciles ou trop difficiles, mais elle investit, une fois la situation lancée, dans une régulation constante *de la tâche collective et de la part qu'y prend chacun. Autrement dit, en jouant sur l'étayage et le désétayage, l'aide méthodologique, la division du travail, la structuration du problème en sous-problèmes à traiter séparément, le professeur fait évoluer la tâche, l'ajuste et fait des choix décisifs :*

- *d'un côté, les obstacles cognitifs (théoriques ou méthodologiques) qu'il décide de lever, parce qu'ils sont dans l'immédiat insurmontables pour les élèves ou que leur dépassement n'est pas prioritaire ; dans ce cas, l'enseignant renonce à l'apprentissage correspondant et aide lucidement les élèves à contourner l'obstacle, par exemple en prenant lui-même en charge certaines opérations qui ne sont pas encore à leur portée ;*
- *de l'autre, les obstacles qui ne doivent pas être évités, parce qu'ils sont au cœur du projet de formation ; du coup, ils deviennent des* objectifs-obstacles *(Astolfi, 1997,*

1998 ; Martinand, 1986, 1989), des occasions de construire des savoirs nouveaux ou d'élargir ses compétences ; le rôle de l'enseignant n'est pas alors de faire à la place ou de faciliter, mais de forcer la confrontation à l'obstacle en l'aménageant de façon optimale.

Tout cela est extrêmement difficile à réaliser en classe et exige des compétences didactiques pointues, aussi bien que de fortes capacités d'observation, d'animation, de régulation et de gestion. Ces compétences ne se développeront que si la réforme curriculaire s'accompagne d'un vaste programme de formation des enseignants.

Maîtriser les relations intersubjectives et de la distance culturelle

L'approche par compétences suppose une démarche très souvent coopérative, qui place l'enseignant, sinon à égalité avec ses élèves, du moins en position d'acteur solidaire de l'entreprise commune : produire un texte, mener à bien une expérience, conduire une enquête, etc.

Du coup, le rapport pédagogique s'en trouve changé, les personnes se dévoilent dans le travail, ce qui est, ici encore, à doublée tranchant :

- *jusqu'à un certain point, cela permet d'échapper au face à face maître-élève, au jeu du chat et de la souris, aux mécanismes de contrôle et de défense, à la défiance et à la ruse, de part et d'autre ;*
- *en même temps, le travail est le théâtre de rapports de pouvoir, de conflits et d'exclusion.*

Une " éducation fonctionnelle ", centrée sur de vraies situations appelant des savoirs opératoires, modifie les règles du jeu scolaire, au risque de marginaliser certains élèves, plus à l'aise dans des activités scolaires traditionnelles, fermées, individuelles.

Individualiser les parcours de formation et travailler en cycles

Au primaire et au secondaire obligatoire, il est fréquent que l'approche par compétences soit associée à l'introduction de cycles d'apprentissage pluriannuels. Ce n'est pas une coïncidence : plus on vise à former des compétences, plus il faut espacer les échéances, prendre le temps de construire les apprentissages par des démarches de recherche et de projet peu compatibles avec le compte à rebours classique d'une année scolaire.

On peut se demander pourquoi, dans l'enseignement post obligatoire, en particulier l'enseignement supérieur, on reste attaché à des années de programme alors même que les conditions pour travailler en cycles pluriannuels et en unités capitalisables

sont plus faciles à réaliser, notamment en raison de l'autonomie des apprenants et de leurs capacités d'orientation et d'autorégulation.

Travailler en cycle n'éradique pas magiquement les inégalités et l'échec scolaire. Des cycles mal conçus et mal gérés peuvent même creuser les écarts. Mais à terme, l'approche par compétences commande des espaces-temps de formation plus larges, plus propices à l'individualisation des parcours de formation.

V. Pour conclure

Mal conçue ou médiocrement mise en œuvre, l'approche par compétences peut aggraver l'inégalité devant l'école. Même bien conçue et magnifiquement réalisée, elle ne peut prétendre en venir à bout par le seul biais du curriculum. Quel que soit le programme, la pédagogie différenciée et l'individualisation des parcours de formation restent d'actualité.

Sur ce dernier point, le combat est engagé, contre l'idéologie du don, les attentes élitistes d'une partie des consommateurs d'école, les politiques molles de nombreux systèmes éducatifs plus prompts à se réclamer d'une pédagogie différenciée qu'à la soutenir par des actes, des moyens, des formations, des accompagnements. Les obstacles sont de taille, mais l'approche par compétences, si elle les renouvelle, ne les crée pas de toutes pièces.

L'ambiguïté et le caractère à la fois précipité et inachevé des réformes curriculaires sont plus inquiétants. Les systèmes éducatifs sont-ils prêts à faire des deuils dans le domaine des disciplines ? prêts à investir massivement dans d'autres pratiques d'enseignement-apprentissage ? prêts à affronter la résistance des élèves qui réussissent et de leurs familles ? prêts à mécontenter de nombreux professeurs qui sont attachés au statu quo*, à la fois idéologiquement et parce qu'il les confirme dans leur rapport au savoir et leurs pratiques pédagogiques ?*

On peut en douter. Or, si l'approche par compétences reste une " demi réforme ", qui ne renonce à rien et ne contraint personne, il est peu probable qu'elle fasse progresser la lutte contre l'échec scolaire. Si rien ne change, sauf les mots, si l'on fait sous couvert de compétences ce que l'on faisait hier sous couvert de savoirs, pourquoi s'attendrait-on à produire moins d'échecs scolaires ?

On pourrait même craindre l'inverse. Une approche par compétences n'existant que dans les textes ministériels, à laquelle nombre d'enseignants n'adhéreraient pas, rendrait les règles du jeu scolaire encore plus opaques et les exigences des professeurs encore plus diverses, les uns jouant mollement le jeu de la réforme, les autres enseignant et évaluant à leur guise.

Comme souvent, le problème principal relève de l'équilibre à trouver entre la cohérence des réformes et le caractère négocié de leur genèse et de leur mise en place.

Au vu des évolutions parallèles dans de nombreux pays développés, on peut craindre que les ministères se hâtent de faire ce qu'ils savent le mieux faire - des textes, des programmes - et laissent leur mise en œuvre au hasard des choix individuels et des projets d'établissements…

Jerome Bruner disait récemment dans un entretien accordé au Monde *:*

A mon sens, le but de l'école n'est pas de façonner l'esprit des élèves en leur inculquant des savoirs spécialisés dont ils ne comprennent pas le sens et la raison d'être. Il faut que les élèves s'approprient une culture, intègrent des connaissances à partir des questions qu'ils se posent. Pour cela, il faut contester les programmes tout faits. On doit mettre en doute, discuter, explorer le monde. C'est ainsi que l'on s'approprie la culture, que l'on devient membre actif d'une société.

Si la réforme curriculaire perd de vue cette idée majeure, elle ne fera que substituer des textes à des textes. Or, l'enjeu est de changer des pratiques…

COMPÉTENCE

QUELQUES NOTIONS RELATIVES AU TERME « COMPÉTENCE »

Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes

Il y a toujours des connaissances " sous " une compétence, mais elles ne suffisent pas. Une compétence est quelque chose que l'on sait faire. Mais ce n'est pas un simple savoir-faire, un " savoir-y-faire ", une habileté. C'est une capacité stratégique, indispensable dans les situations complexes. La compétence ne se réduit jamais à des connaissances procédurales codifiées et apprises comme des règles, même si elle s'en sert lorsque c'est pertinent. Juger de la pertinence de la règle fait partie de la compétence.

Valoriser les compétences n'est pas tourner le dos à d'autres justifications des savoirs. C'est en revanche se demander pourquoi on enseigne telles ou telles connaissances, lesquelles on enseigne parce qu'elles sont intéressantes et gratuites, lesquelles se justifient autrement. Il y a place pour différents types de savoirs dans l'école, mais pas pour ceux qu'on enseigne sans dire pourquoi, par pure tradition ou pour répondre aux attentes des lobbies disciplinaires.

Effectivement, pour travailler par compétences, il faut alléger les connaissances scolaires, mais tout, dans les programmes, n'est pas de l'ordre de la culture générale indispensable. De fait, les programmes scolaires sont calqués sur les attentes des filières les plus exigeantes du cycle d'études suivant beaucoup plus que sur une vision large de la culture générale.

Il s'agit de renforcer les compétences, notamment dans les champs où les connaissances disciplinaires ont pris toute la place et en laissent donc très peu à leur mise en œuvre. Ce n'est pas une rupture, ce n'est pas une révolution, c'est une évolution.

Derrière les doutes et les résistances, parmi d'autres facteurs, il y a le rapport des enseignants au savoir et à l'apprentissage. On ne peut aller dans le sens des compétences, sans travailler sur des situations complexes. Le professeur est invité à perdre un peu de son aisance à exposer des connaissances, pour s'aventurer dans un domaine où il devient plus formateur qu'enseignant, plus organisateur de situations que dispensateur de savoirs.

S'il faut armer le regard des enseignants, c'est pour qu'ils sachent observer les compétences mises en œuvre. Pour cela, ils doivent disposer d'un certain nombre d'outils conceptuels, de modèles théoriques de l'apprentissage ancrés dans la didactique des disciplines en cause aussi bien que de concepts plus transversaux : statut de erreur, style cognitif, régulation, obstacle, explicitation, métacognition, etc. Il ne s'agit pas forcément de listes d'items à cocher, mais d'une grille de lecture des observables, dans la tête de l'enseignant.

L'approche par compétences durant la scolarité obligatoire : effet de mode ou réponse décisive à l'échec scolaire ?

Philippe Perrenoud

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève
1996

Sommaire

Faire du neuf avec du vieux

a. Il est inutile de parler de compétences… si on ne renverse par le rapport entre savoirs et action en situation

b. Il est inutile de parler de compétences… si on ne change pas de rapport à la culture générale

c. Il est inutile de parler de compétences… si on ne reconstruit pas une transposition didactique à la fois réaliste et visionnaire

d. Il est inutile de parler de compétences… si on ne touche pas aux disciplines et aux grilles horaires

e. Il est inutile de parler de compétences… si on persiste à attendre avant tout d'un cycle d'études qu'il prépare au suivant

f. Il est inutile de parler de compétences… si on ne change pas radicalement de façon d'enseigner et de faire apprendre

g. Il est inutile de parler de compétences… si on n'invente pas de nouvelles façons d'évaluer

h. Il est inutile de parler de compétences… si on nie l'échec pour construire la suite du cursus sur du sable

i. Il est inutile de parler de compétences… si on n'infléchit pas la formation des enseignants

La pensée systémique n'est pas une pensée négative !

Références

La formulation des programmes en terme de compétences, comme toute réforme du système éducatif, devrait à mon sens être explicitement et fortement connectée à la lutte contre l'échec scolaire. Cela ne signifie pas que toute autre réforme scolaire est inutile.

On peut viser la modernisation du système éducatif ou du curriculum, la décentralisation, la professionnalisation du métier d'enseignant sans mettre nécessairement les difficultés d'apprentissage au centre du projet. Il reste que le principal problème de l'école, celui qui résiste aux réformes successives depuis des décennies, c'est la difficulté d'instruire chacun, sinon également, du moins de telle sorte que tous atteignent, au seuil de l'âge adulte, un niveau acceptable de culture et de compétence, dans le monde du travail comme dans la vie.

Avant les années soixante, on ne se préoccupait guère de l'échec scolaire massif des enfants de classes populaires, il participait de l'ordre des choses et avait d'ailleurs été longtemps masqué par une structure scolaire faite de deux réseaux cloisonnés, l'un populaire, débouchant sur la vie active, l'autre élitaire, préparant aux études longues (Isambert-Jamati, 1985). Depuis que le système éducatif est intégré et qu'on considère l'éducation comme un investissement, l'échec scolaire est devenu un problème de société. Les réformes scolaires successives prétendent régulièrement s'attaquer aux inégalités devant l'école, pour mieux " démocratiser l'enseignement ". Les taux de scolarisation se sont élevés, les études se sont allongées, mais l'essentiel demeure : l'échec pousse les uns vers des filières moins exigeantes, ils " passent à la trappe ", s'en vont vers la vie active ou le chômage, sans diplôme ou avec un bagage minimum ; les autres suivent la voie royale des études longues et sortent du système éducatif avec un parchemin. Les figures de l'inégalité se sont modifiées, parce que les classes sociales se sont transformées et que la scolarisation s'est globalement développée, mais le lien de la réussite avec l'origine sociale reste toujours aussi fort.

La question de savoir si l'échec scolaire est l'échec de l'élève ou celui de l'école divise aujourd'hui les acteurs. D'une bonne conscience absolue, fondée sur une idéologie du don légitimant l'impuissance à instruire, nous sommes passés au fatalisme moins confortable du " handicap socioculturel ", puis à la prise de conscience de l'arbitraire de la norme scolaire, de l'indifférence aux différences, des fonctions du système d'enseignement dans la reproduction des classes et des hiérarchies sociales. Depuis les années 1970, idéologie du don, pédagogie compensatoire et critiques radicales du système coexistent et, selon les lieux ou les périodes, s'ignorent courtoisement, s'affrontent sourdement ou s'opposent ouvertement. Si bien que les réformes scolaires qui prétendent s'attaquer à l'échec scolaire sont pour les uns un leurre, pour des raisons différentes, pour d'autres une réelle occasion de faire progresser la démocratisation de l'enseignement et pour d'autres encore une simple occasion de moderniser les programmes et les structures.

Si une réforme éducative est acceptée, mise en œuvre et dans une certaine mesure suivie d'effet, c'est qu'elle est soutenue par une fraction suffisante de l'opinion publique, de la classe politique, des gens d'école. Elle se fonde donc nécessairement sur des alliances et des compromis, l'esprit de la réforme est une auberge espagnole. C'est pourquoi, il ne suffit pas de dire qu'on adhère à une approche par compétences, il faut dire pourquoi.

Pour ma part, j'estime qu'une réforme de curriculum n'est vraiment un enjeu majeur que si elle profite en priorité aux élèves qui, aujourd'hui, ne réussissent pas à l'école. Les élèves les mieux dotés en capital culturel et les mieux encadrés par leur famille suivront de toute façon leur chemin, quel que soit le système éducatif. Les élèves " moyens " finiront par tirer leur épingle du jeu, au prix d'éventuels redoublements ou changements d'orientation. C'est au sort des élèves en réelle difficulté qu'on peut mesurer l'efficacité des réformes. Ont-il quelque chose à gagner dans les mouvements en cours qui privilégient une redéfinition des programmes en termes de compétences ?

Ces mouvements se manifestent dans les pays anglo-saxons et gagnent le monde francophone. En Belgique, l'enseignement catholique a pris les devants, il y a déjà plusieurs années. Au Québec, l'approche par compétence a présidé à une refonte complète des programmes des " collèges ", qui sont dans la structure canadienne situés ente le lycée et l'université, à l'exemple des " collèges " américains. L'approche par compétences n'est donc pas particulière à la France, même si elle prend une allure hexagonale autour du collège, dans sa définition française cette fois. En réalité, la question des compétences, ainsi que le rapport connaissances-compétences, sont au cœur d'un certain nombre de réformes, notamment dans le second degré, dans de nombreux pays. Cela signifie probablement qu'il y a là quelque chose qui importe. Mais de quoi s'agit-il, au juste ?

Peut-être avez-vous, comme moi, le sentiment mélangé d'être à la fois au cœur des problèmes de fond et dans une inlassable répétition. En plaidant pour les têtes biens faites plutôt que bien pleines, Montaigne défendait-il autre chose que le primat des compétences sur les connaissances ? Le combat pour de vraies compétences, au sortir de la formation de base, n'est-il pas le combat des écoles nouvelles, puis des écoles alternatives et de tous les mouvements pédagogiques ? Ne sommes nous pas, dans un langage nouveau, en train de rééditer le procès de l'encyclopédisme et de savoirs scolaires qui ne serviraient qu'à passer des examens ? Un grand pédagogue, aujourd'hui à la retraite et qui a connu, dès les années 20, toutes sortes de rénovations de l'école, disait un jour avec tristesse qu'il n'était pas sûr de voir, avant la fin de sa vie, s'étendre à large échelle les principes de l'école active pour lesquelles il avait combattu depuis 50 ans. Chaque génération rouvre le débat autour des programmes, de leur surcharge ; elle redécouvre la nécessité de prendre en compte la globalité de la personne ; elle insiste sur le sens des savoirs, leur mise en contexte ; elle a le sentiment d'avoir enfin mis le doigt sur le fond du problème et de tenir la solution. A-t-on vraiment progressé ? L'approche par compétences dans la réécritures des programmes scolaires n'est peut-être que le dernier avatar d'une utopie très ancienne : faire de l'école un lieu où chacun apprendrait librement et intelligemment des choses utiles dans la vie…

On le pressent, ce que je dirai ne sera donc pas forcément positif, au moins dans un premier temps. Il n'est en effet pas jugé " constructif ", lorsque s'esquisse une utopie nouvelle, de se demander à voix haute si ce n'est pas " beaucoup de bruit pour rien ". De belles phrases sur l'éducation, j'en prononce aussi et je me range en partie parmi les auteurs qui contribuent à remettre les utopies au goût du jour. Il est difficile de faire tout

à fait autrement si l'on ne prend pas le parti de se limiter à l'analyse ou à la critique. Il est sans doute indispensable de remettre régulièrement au fronton de l'école quelques principes ambitieux, mais préférons, avec Hameline, les " militants déniaisés " et ne montons pas sans réfléchir dans le train de la dernière réforme à la mode, simplement parce qu'elle réveille des espoirs enfouis, maintes fois déçus, toujours prêts à renaître.

Si d'autres dimensions du système éducatif ne sont pas transformées, si rien d'autre ne change que les programmes ou le langage avec lequel on parle des finalités de l'école, l'approche par compétences, comme la rénovation des collèges, ne sera qu'un nouveau feu de paille, une péripétie dans la vie du système éducatif.

Les nouveaux textes sur le collège français et d'autres, équivalents, dans d'autres pays, capitalisent tout ce qu'on peut dire d'intelligent sur les programmes scolaires à partir des travaux et des propositions des sciences de l'éducation et des mouvements pédagogiques. Aujourd'hui, les textes ministériels deviennent de plus en plus sophistiqués et séduisants, parce qu'ils sont écrits ou inspirés pas la fraction la plus lucide de la noosphère. Est-ce que cela suffit ? Les nouveaux programmes, écrits par des intellectuels plus que des décideurs ou des gestionnaires, vont-ils se traduire en réels changements des pratiques et des contenus de l'enseignement ?

Cela dépendra de la force de la pensée systémique et de la volonté politique. Il est vain, à mon sens, de fonder de grands espoirs sur une approche par compétences si, dans le même temps :

a. *On ne renverse par le rapport entre savoirs et action en situation.*
b. *On ne change pas de rapport à la culture générale.*
c. *On ne reconstruit pas une transposition didactique à la fois réaliste et visionnaire.*
d. *On ne touche pas aux disciplines et aux grilles horaires.*
e. *On persiste à attendre avant tout d'un cycle d'études qu'il prépare au suivant.*
f. *On ne change pas radicalement de façon d'enseigner et de faire apprendre.*
g. *On n'invente pas de nouvelles façons d'évaluer.*
h. *On nie l'échec pour construire la suite du cursus sur du sable.*
i. *On n'infléchit pas la formation des enseignants.*

Cette énumération semblera sans doute décourageante. Elle vise simplement à mettre en évidence le fait qu'une approche par compétences aura d'autant plus de sens qu'on la mettre rapidement et explicitement en connexion avec plusieurs autres composantes du système éducatif.

Je vais développer chacun de ces points. Auparavant, un détour s'impose pour clarifier la notion de compétence, telle que je l'entends ici.

Faire du neuf avec du vieux

La notion de compétence peut amener à se perdre dans une analyse abstraite, d'ailleurs difficile à mener, car les termes mêmes de " compétences ", de " connaissances ", de " socle ", sont des expressions polysémiques plutôt que des concepts stabilisés et bien identifiés ; on n'est jamais très sûr de parler de la même chose quand on les emploie, et on passe beaucoup de temps à s'expliquer, sans être sûr d'y parvenir. Rey (1996) propose une synthèse des plus convaincantes sur l'état actuel de la littérature et des concepts qui touchent à se sujet… pour conclure que les compétences transversales n'existent pas vraiment, ou alors que toute compétence est transversale au sens où elle relie des situations analogues, mais pas identiques. Je rejoins en partie cette dernière thèse : les compétences sont intéressantes parce qu'elles permettent de faire face à des familles *de situations complexes à partir de différentes ressources cognitives, parmi lesquelles figurent des savoirs savants, issus d'une ou plusieurs disciplines, et des savoirs moins savants, qui ne s'inscrivent pas dans le découpage disciplinaire classique.*

La notion de compétence pourrait se résumer à une idée très simple : si l'être humain, pour agir, n'avait que des savoirs pour unique ressource, il ne parviendrait à maîtriser aucune situation complexe, a fortiori *lorsqu'il faut décider et réagir vite. Qui irait confier sa santé à un médecin qui n'aurait fait que lire tous les livres d'anatomie, de physiologie et de pharmacologie ? Sa théorie, même immense, ne suffirait pas à faire de lui un bon clinicien, capable de poser un diagnostic pertinent et de construire, avant que la maladie ait achevé le patient ou qu'elle se soit guérie spontanément, une stratégie thérapeutique efficace. Le monde bouge, les situations sont singulières, évolutives, entremêlées, on n'a jamais toutes les informations, toutes les connaissances, tous les instruments, toutes les certitudes qui permettraient de* ***déduire*** *une action d'un ensemble exhaustif, pertinent et ordonné de prémisses. La compétence a partie liée avec l'improvisation, le bricolage, l'intuition, l'*insight*, l'esprit de synthèse et de décision, la confiance en soi et l'audace (Perrenoud, 1994 a, 1996 a).*

Qu'une compétence - médicale ou autre - aille au-delà *des savoirs ne veut pas dire qu'elle leur tourne le dos, bien au contraire ! Pour agir face à des situations singulières, concrètes, complexes, on a souvent besoin de savoir et de savoirs. Il arrive cependant un moment où il faut prendre une décision, aboutir à une conclusion pragmatique, qui ne saurait être entièrement dictée par des connaissances théoriques assurées. Si le savoir est une clé d'intelligibilité du monde, il ne suffit pas à garantir sa maîtrise pratique, en particulier lorsque la situation appelle une décision rapide.*

Une compétence mobilise des ressources diverses pour faire face à une situation singulière, c'est un savoir-mobiliser *(Le Boterf, 1994). Y a-t-il alors autant de compétences que de situations ? C'est l'un des débats aujourd'hui ouverts et qui n'est pas des plus faciles. Chacun est invité à se situer entre deux conceptions extrêmes : pour certains, chaque situation appellerait une compétence singulière, rien ne serait alors généralisable ou transférable ; pour d'autres, à l'inverse, on pourrait faire face à toutes*

les situations du monde avec un certain nombre de capacités très générales : intelligence, faculté d'adaptation, capacité de représentation, de communication, de résolution de problèmes. Ces deux positions extrêmes correspondent à certaines réalités : il y a des choses qu'on ne sait faire que parce qu'on les a déjà faites, parce qu'elles sont tellement spécifiques et difficiles que le transfert est infime. À l'inverse, il existe beaucoup de situations inédites suffisamment simples pour qu'on puisse les affronter sans grande préparation, en étant tout bonnement observateur, attentif et " intelligent ".

La notion de compétence n'est réellement intéressante que dans les situations de " l'entre-deux ", trop singulières et complexes pour qu'on les domine en se servant uniquement du sens commun, mais que le sujet peut néanmoins rattacher à une famille *de situations-problèmes, ce qui lui permet, au prix des transpositions et adaptations nécessaires, la réutilisation d'un certain nombre d'outils, de procédures, de schémas, de façon de penser, de décider et de faire.*

Rey (1996) rappelle que pour Chomsky la compétence est " une capacité de produire infiniment *", c'est-à-dire de prononcer un nombre infini de phrases différentes. En généralisant, on pourrait dire qu'une compétence permet de produire un nombre infini d'actions non programmées et qui ne seront véritablement connues qu'une fois réalisées. Dans une conversation, nul ne sait en général quelle phrase il prononcera une minute plus tard, ni quel geste il fera. Il ne puisera ni ses paroles, ni ses actes, dans un répertoire, où ils attendraient son bon vouloir. Un être humain n'a pas besoin de conserver par dévers soi un grand livre contenant toutes les phrases qu'il pourrait être amené à dire " un jour ", parce que sa capacité d'invention est immense. La compétence, telle que Chomsky la conçoit, serait cette capacité d'improviser et d'inventer continuellement du neuf.*

Vue dans cette perspective, la compétence serait une caractéristique de l'espèce humaine, la capacité de créer des réponses sans les prélever dans un répertoire. On se situe alors au cœur de la psychologie et de l'anthropologie cognitives, en reconnaissant que ce qui fait la spécificité de l'espèce humaine (par rapport aux espèces animales), c'est une certaine capacité d'apprendre et de transférer des acquis, d'où la force et la fragilité de l'espèce. On se trouve ici devant une théorie de l'être humain en tant qu'apprenant, capable à la fois de variations et de répétitions, d'invariance et d'innovation.

Il y a là confusion possible des niveaux. Les êtres humains ont certainement la faculté, ancrée dans leur patrimoine génétique, de construire des compétences. Pour autant, aucune compétences spécifique ne se construit spontanément, juste au gré d'une maturation du système nerveux. Nous devons apprendre *à parler, quand bien même que nous en sommes génétiquement capables. La compétence n'est pas donnée au départ, c'est une virtualité, qu'il faut transformer en compétence réelle au gré d'apprentissages qui ne se produisent ni automatiquement, ni au même degré pour tous. Face à une* famille *de situations analogues, la compétences se construit.*

Ce rattachement à une famille permet d'affronter avec succès les situations inconnues, pour peu qu'une forme d'intuition analogique permette de mobiliser des ressources (savoirs, schèmes, attitudes) élaborées ou mises à l'épreuve au gré d'expériences antérieures. Ces ressources ne permettent pas toujours de forger immédiatement une réponse adéquate, elles ne s'intègrent à une action nouvelle qu'au prix d'un travail *de transfert (Mendelsohn, 1996 ; Perrenoud, 1997). Ce fonctionnement cognitif est à la fois de l'ordre de la répétition et de la créativité, la compétence mobilise des expériences passées et divers acquis, pour inventer des solutions partiellement originales, réponses adéquates à la singularité de la situation nouvelle. L'action compétente est une " invention bien tempérée ", une variation sur des thèmes partiellement connus, une façon de réinvestir le déjà vécu, déjà vu, déjà compris ou maîtrisé pour faire face à des situations juste assez différentes pour que la pure et simple répétition soit inadéquate juste assez semblables pour ne pas être totalement démuni de ressources.*

Les compétences sont au fondement de la flexibilité des systèmes et des rapports sociaux. Dans une société animale, la programmation des conduites interdit toute invention et la moindre perturbation extérieure peut désorganiser une ruche, par exemple, qui est réglée comme une machinerie de précision. Les sociétés humaines sont, au contraire, des ensembles flous et des ordres négociés*, elles ne tournent pas comme des horloges et admettent au contraire une part importante de désordre et d'incertitude, qui ne sont pas fatales parce que les acteurs sont à la fois désireux et capables de créer du neuf.*

La vie nous place face à des situations nouvelles que nous tentons de maîtriser sans réinventer complètement la poudre, en puisant dans nos acquis et notre expérience, entre innovation et répétition. Une bonne partie de nos conditions d'existence sont de ce type. Notre vie n'est en effet pas stéréotypée au point que chaque jour nous ayons exactement les mêmes gestes à faire, les mêmes décisions à prendre, les mêmes problèmes à résoudre. En même temps, elle n'est pas à ce point anarchique ou changeante qu'on ait à tout bouleverser tous les jours. La vie humaine trouve un équilibre - variable d'une personne à une autre, d'une phase du cycle de vie à une autre - entre les réponses de routines à des situations similaires et des réponses à apporter à des problèmes nouveaux (au moins pour nous). Nos compétences nous permettent de faire face avec une certaine continuité à des situations inédites, qui ne nous sont pas familières, mais pas non plus étrangères au point de devenir méconnaissables et de nécessiter un nouvel apprentissage.

J'avancerai l'idée qu'il n'y a compétence que si l'action passe par un fonctionnement réflexif minimal. L'acteur se demande, plus ou moins confusément : ai-je déjà vécu une situation comparable ? Qu'avais-je fait alors et pourquoi ? la même réponse serait-elle adéquate aujourd'hui ? Sur quels points dois-je adapter mon action ? Dès le moment où on sait ce qu'il faut faire sans même y penser, parce qu'on l'a déjà fait, on n'est plus dans le champ de la compétence de haut niveau, mais dans celui du skill*, de l'habitude, du schème d'action automatisé.*

La notion de compétence n'appartient pas d'abord au monde de l'école, mais au monde des organisations, du travail, des interactions sociales. Elle ne devient une notion pédagogique qu'à partir du moment où on veut la construire délibérément, dans des situations de type didactique. Il serait absurde de faire comme si l'école découvrait ce concept et le problème. Former des êtres humains, notamment à l'école, vise depuis toujours à développer des compétences. L'approche dites " par compétences " ne fait qu'accentuer cette orientation.

Pourquoi cette insistance aujourd'hui ? Ceux qui, à toutes les époques, ont plaidé pour que l'école forme prioritairement à des compétences, appartenaient en général aux cercles les plus attachés à l'idée d'une école libératrice, d'une société démocratique, d'êtres humains capables de penser par eux-mêmes et d'organiser leur vie de façon autonome. Si ce souci devient un mot d'ordre à l'échelle de systèmes éducatifs entiers dans la dernière décennie du siècle, ce n'est pas par regain d'utopie : l'évolution du monde, des frontières, des technologies, des modes de vie, appelle une flexibilité et une créativité croissantes des êtres humains, dans le travail et dans la cité. Dans cet esprit, on assigne parfois à l'école la mission prioritaire de développer l'intelligence, au sens " piagétien " du terme, comme capacité multiforme d'adaptation aux différences et aux changements. Le travail sur les compétences ne va pas aussi loin. Il ne rejette ni les contenus, ni les disciplines, mais il ne consiste pas non plus à ne rien changer dans les pratiques en adoptant un vocabulaire nouveau pour rédiger les programmes.

Aller vers une approche par compétences relève donc à la fois de la continuité, parce que l'école n'a jamais prétendu vouloir autre chose, et du changement, voire de la rupture, parce que les routines didactiques et pédagogiques, les cloisonnements disciplinaires, la segmentation du cursus, le poids de l'évaluation et de la sélection, les contraintes de l'organisation scolaire, la nécessité de routiniser le métier d'enseignant et le métier d'élève ont conduit à des pédagogies et des didactiques qui, parfois, ne construisent guère de compétences, ou seulement celles de réussir des examens… Le changement consiste non à faire surgir l'idée de compétence dans l'école, mais à accepter que " dans tout programme axé sur le développement de compétences, ces dernières ont un pouvoir de gérance sur les connaissances disciplinaires *" (Tardif, 1996, p. 45). Citant Gillet (1991), Tardif propose que la compétence soit "* le maître d'œuvre dans la planification et l'organisation de la formation *" (ibid, p. 38) ou affirme que " la compétence doit constituer un des principes organisateurs de la formation " (ibid, p. 35). Ces thèses, qui sont avancées pour la formation professionnelle, sont également au principe d'une formation générale orientée vers l'acquisition de compétences.*

Il serait aujourd'hui bien présomptueux de proposer une " didactique des compétences ", alors que nul ne sait pas exactement comment elles se construisent et qu'on peine à les identifier de façon univoque. Toutefois, malgré ce flou, il importe d'en parler, en sachant qu'on désigne, plutôt qu'un modèle conceptuel stabilisé, un champ de problèmes ouverts. On en apprendra davantage d'autant plus vite que beaucoup de gens réfléchiront aux compétences disciplinaires et transdisciplinaires visées par la formation de base et sur les dispositifs de formation correspondants.

Quand les sciences humaines et les sciences cognitives seront nettement plus avancées, on y verra sans doute plus clair. Aujourd'hui, on ne peut pas vraiment dire qu'on travaille sur des bases solides. Ce n'est pas confortable, mais il serait pire encore de le nier et de faire comme si on savait exactement comment se forment l'esprit et les compétences fondamentales. La réforme du collège et le débat actuel sur l'école nous ramènent à des questions théoriques de fond, notamment sur la nature et la genèse de la capacité de l'être humain de faire face à des situations inédites.

Parallèlement à ce débat de fond, il convient de mesurer les implications d'une approche par compétences pour l'ensemble du fonctionnement pédagogique et didactique.

a. Il est inutile de parler de compétences… …si on ne renverse par le rapport entre savoirs et action en situation

Nul ne soutient, même parmi les gens d'école, que les savoirs, réduits à eux-mêmes, puissent guider l'action humaine. Même l'érudit ou le chercheur, qui font métier de " savoir ", doivent mettre leurs connaissances en pratique. Leur pratique est simplement plus théorique et symbolique que celle du médecin, de l'ingénieur ou du chef d'entreprise, et les confronte moins souvent à des décisions urgentes à prendre dans l'incertitude (Perrenoud, 1996 a). Passer et réussir des examens écrits ou oraux est une pratique*, qui mobilise certaines compétences. Dans les situations d'évaluation les plus conventionnelles, les savoirs ne sont socialement reconnus qu'à condition d'être mis en scène et en valeur par des schèmes de communication, de présentation, de négociation.*

L'école ne prétend donc pas que les savoirs se suffisent à eux-mêmes. Elle n'ignore pas qu'ils prendront toute leur valeur en s'intégrant, en fin de compte, à des compétences. Mais elle se préoccupe assez peu de cette intégration, sauf en formation professionnelle, dans le meilleur des cas. Cette intégration participe de ce que Meirieu appelle le " désétayage *", qui consiste à se libérer graduellement des contextes et des conditions d'apprentissage et d'évaluation des savoirs, pour les transposer et les investir dans des situations extrascolaires. Ce détachement à l'égard des contextes passe notamment pas la capacité de mobiliser des savoirs dans des situations où rien n'indique,* a priori*, qu'ils sont pertinents et où rien ne guide leur usage, sinon le jugement de l'acteur : pas de consignes, de modèles, de rails, comme dans les exercices scolaires. L'école fait comme si le désétayage allait se produire spontanément, alors que la recherche démontre (Mendelsohn, 1996) que le transfert ne survient que s'il est entraîné, pris en compte dans les stratégies de formation. Il ne suffit pas que les gens soient plongés dans le " vrai monde " et sa complexité pour que leurs savoirs scolaires se transforment magiquement en ressources mobilisables. Pourtant, sans être opposée au*

transfert, l'école refuse de perdre du temps à l'exercer. Elle préfère multiplier les apports disciplinaires plutôt que de s'en tenir à un champ moins large de savoirs, en prenant le temps de travailler leur réinvestissement dans des situations complexes. Lorsque l'école prend le temps de travailler une compétence - la dissertation, l'explication ou la contraction de textes par exemple - on s'aperçoit souvent que c'est parce que cette compétence a cours d'abord dans l'enceinte scolaire : la travailler prépare au baccalauréat, éventuellement aux examens universitaires. Nunziati (1990) propose d'aller au bout de cette logique, par exemple, pour la dissertation littéraire ou philosophique : dès le moment où l'on accepte que le baccalauréat évalue des compétences très spécifiques, on en repère les composantes et on les travaille comme telle, en aidant les élèves à décoder la norme d'excellence. On développe leur compétence à réussir cette partie du baccalauréat.

Peut-être est-ce de bonne tactique, les examens étant ce qu'ils sont. Est-ce de bonne stratégie pur la formation ? Renverser le rapport entre savoirs et action en situation, ce serait partir plus souvent des situations et interroger les savoirs, voire les (re) construire à partir de la complexité d'une pratique. Cela ne signifie aucunement un retour à l'utilitarisme le plus étroit. Les actions humaines sont loin d'être toutes utilitaires, nombre d'entre elles visent le pouvoir, la justice, le salut, l'établissement du sens, la compréhension de l'univers, la beauté. Il serait tout à fait absurde de réduire les mathématiques au calcul du budget familial et la biologie à quelques notions de prévention des MST. La référence à l'action n'est pas utilitariste, elle est d'ordre fondamentalement épistémologique. Mais elle oblige à sortir de l'univers scolaire !

Cela revient sans doute à enraciner plus explicitement les savoirs dans une histoire, faite souvent de passions et de stratégies. Cela revient tout aussi sûrement à prendre du temps, à l'école, pour donner à voir les usages sociaux des savoirs, des plus " terre à terre " aux plus idéalistes. D'un point de vue didactique, cela suppose un autre type de curriculum, qui donnerait moins d'importance au déroulement linéaire et planifié du texte du savoir, et davantage à l'invention de situations-problèmes. On peut ajouter à cette pragmatique inscrite dans le travail scolaire un travail métacognitif plus intense, sur le rapport au savoir et aux compétences. La contextualisation des tâches scolaires est non seulement d'ordre pratique, elle est aussi symbolique. Un élève peut trouver du sens à des exercices qui ne répondent à aucun problème réel s'il se représente des situations de la vie dans lesquelles les compétences exercées à travers de telles tâches sont pertinentes. Il n'est ni possible ni peut-être souhaitable de faire entrer concrètement " la vraie vie " dans l'école. Qu'elle existe au moins dans l'imaginaire de la classe !

b. Il est inutile de parler de compétences… …si on ne change pas de rapport à la culture générale

L'école obligatoire vise à donner une culture générale. L'individualisme contemporain, ajouté à la violence montante dans les établissements, incite à redonner de l'importance à la " culture commune ". Faut-il pour autant réinventer l'école républicaine de la fin du siècle dernier ? Pense-t-on vraiment qu'on peut aujourd'hui, face aux hypermédias, aux voyages, à la diversité des modes de vie, aux mouvements planétaires de populations, fonder l'ordre social sur une communauté de langue et de valeurs acquise à l'école obligatoire ? Les ordres cimentés par une pensée unique, ce sont désormais du côté des totalitarismes et des intégrismes qu'ils subsistent. Ce qui nous importe, c'est que les individus et les groupes soient capables de construire un ordre négocié *à une échelle pertinente, du HLM à la planète. Sans doute, cela requiert-il un minimum de valeurs communes, comme le refus de recourir à la violence et le respect d'autrui, de ses idées, de son mode de vie. Faut-il pour cela avoir acquis la même culture littéraire, mathématique, philosophique, géographique, historique, biologique, etc. ?*

Les nouveaux programmes des collèges n'ont pas fait un choix très clair à ce sujet. Ils dénoncent l'encyclopédisme, auquel on n'en finit pas de tordre le cou, mais ils n'osent pas faire véritablement le deuil *de toute une série de savoirs que l'école juge traditionnellement indispensables. Le schéma est connu : dans un premier temps, on tente sincèrement d'alléger les programmes, d'aller à l'essentiel ; puis, au gré des marchandages, on " réinjecte " peu à peu dans les textes toutes sortes de savoirs qu'un groupe ou un autre juge utiles, voire cruciaux, constitutifs d'une " culture de base ". Nul, aujourd'hui, ne défend ouvertement l'encyclopédisme. Mais qui le combat avec détermination, en étant prêt à renoncer à une partie de ses propres prétentions ? Au compromis entre puissances disciplinaires s'ajoute le fait que la quantité de savoirs nécessaires est toujours surdimensionnée en regard des possibilités des élèves. Peut-être est-ce parce que la norme est fixée par des décideurs qui ont, eux, de nombreux moyens d'élargir constamment leurs connaissances, et pour lesquels tout supplément de savoir est, sinon un supplément d'âme, du moins un supplément de pouvoir sur le monde ou de distinction. Il n'en va pas de même pour la plupart des élèves.*

Cette course à l'indispensable ne se fonde-t-elle pas sur une vision dépassée de la culture générale ? On peut contester l'espèce d'évidence selon laquelle il faut une très large culture commune pour vivre ensemble. Peut-être suffit-il de deux choses élémentaires, qui sont de l'ordre de l'éthique plus que des savoirs : le refus de la violence et le respect de l'individualité et de la pensée des autres. La culture commune, c'est avant tout le sens commun*, une forme de raison partagée, de rapport raisonné au réel, fondé sur des savoirs, des méthodes, une observation, un dialogue contradictoire.*

N'est-ce pas ce que fait l'école ? Sans doute les professeurs ont-ils toujours prétendu que l'appropriation des savoirs disciplinaires était une éducation du jugement. *Historiquement, il est évident que la science et les savoirs ont partie liée avec la raison. Cette liaison subsiste-t-elle vraiment dans les programmes scolaires, les contenus effectifs de l'enseignement et surtout ce qu'il en reste dans la tête des élèves ? Il y a tant de savoirs trop vite exposés, trop peu problématisés, trop hâtivement assimilés aux seules fins de les restituer à l'examen. À l'école, le rapport des élèves au savoir est devenu*

largement instrumental*, voire cynique. L'accumulation prend le pas sur la réflexion critique, parce que les groupes de pression disciplinaires n'ont de cesse de charger le bateau, pour agrandir ou maintenir leur territoire et leur part du gâteau dans la grille horaire.*

La culture générale sera peut-être alors la capacité d'inventer d'autres façons de définir ce que nous avons en commun, plutôt que vouloir couler les individus dans le même moule, comme si on ne pouvait vivre ensemble que si on se ressemble fortement. Aujourd'hui, on se ressemble, d'une certaine manière, plus que jamais à cause de la culture de masse et de la production industrielle, et moins que jamais du fait qu'on n'est plus obligés (comme jusqu'aux années 50) de voir la vie de la même façon, d'avoir la même foi ou le même rapport à l'État. Face au développement de l'individualisme et à l'ouverture des frontières, il faut chercher une forme de culture générale qui ferait son deuil d'une uniformité de langue, de pensée, de goûts, de valeurs. L'approche par les compétences est peut-être l'une des voies qui y conduit, parce qu'elle insiste sur la capacité de se parler, de construire des choses ensemble, plus que sur l'identité des cultures et des savoirs (Authier et Lévy, 1996).

c. Il est inutile de parler de compétences… …si on ne reconstruit pas une transposition didactique à la fois réaliste et visionnaire

La transposition didactique est la chaîne de transformation qui fait passer des savoirs, des pratiques et de la culture qui ont cours dans une société à ce qui figure dans les objectifs et les programmes de l'école, puis à ce qu'on trouve dans les contenus effectifs du travail scolaire, et enfin - dans le meilleur des cas - à ce qui se construit dans la tête d'une partie des élèves ! (Verret, 1965 ; Chevallard, 1991 ; Arsac et al. 1994 ; Raisky et Caillot, 1996).

Si on veut travailler sur les compétences, il faut probablement remonter à l'origine de cette chaîne et commencer par se demander quelles sont les situations auxquelles les gens sont et seront véritablement confrontés dans la société qui les attend. Pendant longtemps, et aujourd'hui encore, l'école a été très largement conçue par des intellectuels, des gens de pouvoir et de savoir qui avaient l'impression de " connaître la vie ". En fait, ils se fondaient sur leur familiarité avec leur propre vie, doublée d'une vision normative des classes populaires, les classes " à instruire ". Au XIX siècle, de façon presque caricaturale, les classes dominantes affirmaient un véritable projet philanthropique de socialisation et de moralisation des classes qu'on appelait " dangereuses " (Chevalier, 1978). Peut-être pouvait-on alors se permettre de définir les programmes scolaires à partir de l'expérience de vie des classes instruites, parce que

l'instruction était alors conçue comme un moyen de gagner les individus aux valeurs et aux savoirs requis par une société industrielle en voie de développement, qui devait fonctionner sur des bases plus ou moins républicaines. Le programme transposait à l'éducation scolaire non pas la culture et les valeurs bourgeoises, mais une version simplifiée et normative à usage des classes populaires. Les classes moyennes émergeaient à peine.

Ce modèle de pensée vit encore. Toutefois, si l'on change de paradigme, si l'on se dit que l'école devrait préparer les futurs adultes à affronter les situations qui les attendent effectivement *dans dix, vingt ou trente ans, on doit se demander* ce que nous savons de ce qui les attend. *Les intellectuels, qui pensent la complexité " en chambre ", ont-ils la moindre idée de ce qui constituera la vie quotidienne des gens dans la société qui s'annonce ?*

Les programmes scolaires se nourrissent-ils d'une connaissance de la société ? On peut en douter. Comment fabrique-t-on un programme scolaire ? On réunit des experts autour d'une table, ils discutent et négocient des textes. *Où vont-ils chercher leurs idées ? Ils les trouvent dans leur tête, dans* leur *expérience de l'école, des savoirs, du travail, mais pas dans une prise en compte méthodique et neutre de la vie des gens, dans sa diversité. Quand ils puisent quelque chose dans la vie des gens, c'est forcément - comme tout le monde, quand on ne se donne pas les instruments d'une enquête - dans leur réseau d'interconnaissance, c'est-à-dire dans des milieux sociaux proches du leur. Prenons un exemple : aujourd'hui, pour une partie des gens, le travail n'a plus de signification : ceux qui font les programmes (et qui travaillent à 150 %) sont-ils capables d'imaginer une vie faite de petits boulots qui permettent juste de vivre ? Peuvent-ils envisager qu'on puisse choisir de vivre de cette façon et même être heureux ?*

Si on veut vraiment former à des compétences à la hauteur des situations de l'existence, ne faisons pas comme si on les connaissait. Adoptons plutôt une démarche d'enquête. Dire qu'il faut savoir gérer la complexité reste une abstraction. Concrètement, à quelles formes de complexité les gens sont-ils et seront-ils confrontés dans leur vie, c'est-à-dire au travail, hors travail ou entre deux jobs ? Nous vivons par exemple à une époque où on ne peut laisser sa valise deux minutes dans un hall de gare sans craindre d'être volé. Il y a eu des sociétés dans lesquelles on avait des rapports confiants avec les autres, mais maintenant, dans les villes, chacun est poussé à protéger ses biens, parce qu'il doit coexister avec des gens en qui il ne peut avoir confiance. Réfléchissons à des situations concrètes, aux rapports sociaux qui se développent dans la ville, les immeubles, le travail : autant d'éléments pour saisir la complexité concrète et les compétences qu'elle exige.

Je n'ai pas l'impression que l'école s'organise pour connaître la société à laquelle elle prétend préparer. En regardant la télévision, on en sait davantage sur la vie des gens qu'en lisant les programmes scolaires. Les gens d'école ne regardent pas volontiers la télévision, ils la critiquent et tournent le bouton, parce que le spectacle du monde n'est pas réjouissant ! L'école connaît peu la vie de ses élèves. Elle semble organisée pour ne

pas apprendre grand chose de la société, sous prétexte qu'elle l'instruit. Il y a là une forme de cécité et un manque de familiarité (ethnologique et sociologique) avec les courants profonds qui traversent le monde où nous vivons. Chaque fois qu'on veut réformer les programmes, on reste entre spécialistes et on se met des œillères, parce qu'on est pressé par l'urgence des textes à publier. On repart, comme d'habitude, sur les mêmes bases, essentiellement idéologiques, sur des évidences partagées, plutôt que de faire un travail de repérage et transposition didactique à partir de pratiques sociales attestées.

Il est vrai que les exercices de futurologie sont à hauts risques, les expériences des dernières décennies le démontre. Certes, l'analyse des changements technologiques en cours ou prévus peut aider à camper une partie du décor : media, CD interactif, réalité virtuelle, réseau planétaire, communication totale, systèmes experts capables d'assister les activités humaines les plus complexes. Une partie des anticipations et des analyses sont nourries par ce qu'on prévoit de l'évolution des technologies, avec la part de simplification (et d'aberration) que cela suppose : il y a quinze ans, tous les élèves de l'école primaire auraient dû apprendre le BASIC ; maintenant, tous devraient être initiés aux réseaux télématiques pour " surfer sur Internet " ! Des apprentissages aussi contextualisés n'ont aucun avenir. L'anticipation technologique est vaine si on se fixe sur les outils du moment, qui auront évolué avant que les programmes correspondant soient adoptés ! Nul par exemple n'avait prévu il y a trente ans la diffusion de la microinformatique dans toutes les activités humaines et sa décentralisation. On imaginait plutôt Big Brother*, une informatique centralisée, contrôlant chacun, alors qu'Internet déjoue les législations, les frontières et les polices… Même dans ce domaine, l'expérience montrer qu'on peut au mieux préparer à des modes de pensée et de traitement de l'information. Il reste un immense travail conceptuel à faire autour des technologies pour en inférer la nature des* compétences *à construire à l'école.*

La vie se transforme également dans maints autres registres. N'est-il pas temps d'y aller voir ? De remplacer la réflexion spéculative et idéaliste qui préside à la confection des programmes scolaires par une transposition didactique fondée sur une analyse prospective et réaliste des situations de la vie. Il ne s'agit pas de devenir étroitement utilitariste. La plupart des gens ont autant de problèmes métaphysiques ou sentimentaux que de problèmes d'emploi, de logement ou d'argent. La question est plutôt de savoir à quoi ils seront effectivement confrontés à fin du XXe ou au début du XXe. Il n'est pas inutile à cet égard d'observer l'évolution des mœurs familiales, sexuelles, politiques, et les transformations du travail. Une partie des sciences sociales - l'anthropologie, la sociologie, les sciences politiques, la démographie, l'économie - contribuent à étudier la vie des gens et des groupes humains, et pourraient aider les systèmes éducatifs à mieux imaginer l'avenir.

On ne croit plus aux futurologues, mais quelques tendances lourdes sont discernables. Comment faire de ces savoirs sur les pratiques et les cultures émergentes des sources de transposition didactique, comment les penser comme des familles de situations qui

appellent des compétences identifiables ? Pour cela, il faut sans doute rompre avec deux idées simplistes :

- *la première serait de préparer les élèves en fonction de visions précises de ce qui nous attend ; aucune n'est fiable ;*
- *la seconde serait de limiter la formation un petit nombre de compétences transversales et très générale, dont découleraient toutes les actions efficaces, par différenciation et généralisation.*

Pour affronter des situations diverses, il faut des compétences elles-mêmes diverses. Elles ne se construiront pas par le simple transfert de schèmes généraux de raisonnement, d'analyse, d'argumentation, de décision. L'école ne peut préparer à la diversité du monde qu'en la travaillant explicitement, en alliant savoirs et savoir-faire à propos de situations sinon réelles, du moins réalistes. Transformer une maison, concevoir un habitat groupé, créer une association, trouver et suivre un régime alimentaire, se meubler, faire le tour de l'Europe pour peu d'argent, se protéger du SIDA sans s'enfermer chez soi, trouver de l'aide en cas de conflit ou de déprime, être branché sans être aliéné… autant de problèmes face auxquels les individus se trouvent démunis, non pas tant faute de savoirs fondamentaux que faute de méthodes, d'entraînement à la résolution de problèmes, à la négociation, à la planification ou tout simplement à la recherche des informations et des connaissances pertinentes.

d. Il est inutile de parler de compétences… …si on ne touche pas aux disciplines et aux grilles horaires

Si on reconnaît que les compétences transversales ne sont pas faciles à identifier, on pourrait être conduit à conforter le découpage disciplinaire tel qu'il a été institué. Après tout, si les compétences sont essentiellement disciplinaires, pourquoi ne pas conserver des grilles horaires et des spécialisations conventionnelles ? Certaines compétences à construire sont clairement disciplinaires, si l'on accepte qu'une discipline ne renvoie pas seulement à un champ de savoirs de référence, mais à des pratiques, *"* les lieux, les corps, les groupes, les outillages, les dispositifs, les laboratoires, les procédures, les textes, les documents, les instruments, les hiérarchies permettant à une activité quelconque de se dérouler *" (Latour, 1996).*

D'autres compétences, sans être vraiment transversales, se trouvent au carrefour d'au moins deux ou trois disciplines. Ainsi, une activité menée conjointement par un professeur de sciences et par un professeur de français, autour de l'écriture scientifique (rapports d'expériences, comptes rendus d'observations), peut développer une compétence qui, sans être transversale, m'appartient ni purement aux sciences, ni

purement aux lettres. S'il faut renoncer à l'hypothèse de compétences transversales qui embrasseraient constamment toutes les disciplines et toutes les facettes de l'existence, on peut par contre aller un peu plus loin dans la mise en relation de disciplines voisines, celles qui occupent des champs assez proches, par exemple la biologie et la chimie, ou l'histoire et l'économie. On peut encore, comme dans l'exemple cité, marier des disciplines dont l'une donnera la maîtrise d'outils d'expression pour mieux communiquer et formaliser les contenus de l'autre. Ce ne sont pas là des tentatives extrêmement ambitieuses, elles exigent pourtant que les spécialistes s'aventurent hors de leurs domaines respectifs et s'exposent à travailler sur des problèmes qui, à certains égards, les dépassent. Il se peut, par exemple, que le professeur de physique, quand il s'agit de problèmes d'écriture, soit moins compétent que certains de ses élèves ; il est certain que le professeur de français se sentira a priori *nul en physique, lui qui a justement choisi la littérature parce qu'il " détestait les mathématiques ". Il faudra alors que l'un et l'autre franchissent une barrière dans les représentations qu'ils ont de leur légitimité et du ridicule qu'il pourrait y avoir, à leurs yeux, à ne pas maîtriser certains savoirs mieux que les élèves.*

Dans ce domaine, nous pouvons nous inspirer de ce qui se fait dans certains collèges expérimentaux, où on réserve la moitié seulement du temps scolaire aux contenus disciplinaires organisés selon une grille horaire conventionnelle. Pour le reste, on travaille sur des projets décloisonnés, les professeurs devenant des animateurs et des personnes-ressources. Les savoirs disciplinaires ne sont pas absents, mais ils sont mobilisés dans une démarche de projet, c'est à dire de façon incomplète, non planifiée, non systématique, bref, peu sérieuse, diront sans doute les tenants d'un texte du savoir parcouru dans le bon ordre. En contrepartie, les connaissances seront mobilisées dans des situations où leur pertinence est évidence, où elles deviennent de véritables outils plutôt que des matières d'examens, où elles ont du sens…

e. Il est inutile de parler de compétences… …si on persiste à attendre avant tout d'un cycle d'études qu'il prépare au suivant

Historiquement, les programmes scolaires ont toujours été définis par les attentes de l'ordre d'enseignement suivant, plus exactement par ses filières les plus exigeantes. En ce sens, toutes les classes du second degré, dès le collège, sont " préparatoires " : il importe de conformer aux attentes du cycle d'études qui suit bien davantage que de penser à la vie. Tant pis pour ceux qui n'accéderont pas à ce cycle d'études ou n'entreront pas dans la filière d'excellence qui définit ses exigences. Cette logique reste dans le droit fil de la volonté de faire émerger une élite, en anticipant sur leur destin annoncé des meilleurs élèves. Aujourd'hui encore, dans certains système éducatifs, on prétend maintenir le grec ancien comme une discipline indispensable à offrir aux élèves

de douze ou treize ans, sous prétexte que ceux qui feront des études classiques doivent pouvoir s'initier aussi vite que possible aux langues et aux cultures gréco-latines, dont ils deviendront comme il se doit les ardents défenseurs pour le bien de la génération suivante…

Dans cette logique, la mission de l'école primaire n'est pas de préparer à la vie, mais au collège, qui, lui, prépare au lycée, ce dernier préparant à l'université, dont la finalité est de préparer à la recherche. Pour tenir ce discours, il faut ignorer délibérément que les trois quarts de ceux qui sortent de l'université ne feront pas de recherche, que tous ceux qui achèvent le lycée n'iront pas en faculté, etc. Les fictions ont la vie dure : tout au long du cursus, on ne se réfère pas à des situations de la vie, mais à l'étape suivante de la scolarité. L'école travaille donc largement en circuit fermé *et s'intéresse davantage à la réussite aux examens ou l'admission au cycle d'études suivant qu'à l'usage des savoirs scolaires dans la vie. C'est pourquoi un enseignant peut faire carrière sans jamais se sentir obligé, ni même invité, à se demander sérieusement à quelles compétences il est censé former les élèves au-delà de l'horizon scolaire. Tout se passe comme si cette question relevait toujours des enseignants travaillant en aval dans le cursus, les plus proche de " l'entrée dans la vie, active ".*

L'usage des savoirs dans la vie est évidemment une question qu'on se pose davantage en formation professionnelle, avec deux nuances cependant :

- *la formation de compétences n'est pas toujours au centre du dispositif, comme le montre Tardif (1996) ;*
- *les compétences visées à ce stade du cursus se limitent à l'exercice d'un métier.*

Qui s'intéresse alors, en fin de compte, à tout ce qui déborde le travail salarié, chômage, culture, sports et loisirs, petits jobs, vie privée, vie associative, vie politique, etc. ? Nous allons vers une société dans laquelle, tôt ou tard, le travail deviendra marginal dans la vie des adultes. Peut-être faudrait-il s'écarter de la ligne droite " culture générale - formation professionnelle - métier " comme seul scénario digne d'intérêt…

f. Il est inutile de parler de compétences… …si on ne change pas radicalement de façon d'enseigner et de faire apprendre

Si on veut développer des compétences plutôt que des savoirs, il faut évidemment créer des situations qu'on appellera des " situations-problèmes " (ou des " situations ouvertes ", notion voisine). Ce sont des situations où la solution du problème n'est pas obtenue par application immédiate du bon algorithme. L'enseignant n'est pas censé avoir

la solution, il la cherche avec ses élèves. On s'écarte alors des exercices scolaires, qui exigent simplement la mise en œuvre rigoureuse de la procédure adéquate. Dans les situations ouvertes, on développe des compétences parce qu'on investit des compétences ! On se trouve dans la situation que décrit Meirieu (1996) : " Faire ce qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire *". Cela suppose évidemment que la tâche proposée se situe dans la zone proximale de développement, que les élèves ne se sentent pas complètement dépassés. Il appartient au professeur de fournir des indices, de mettre en place un* étayage *qui évite le sentiment d'impuissance et le découragement. Il ne lui est pas interdit de prendre en charge certaines opérations délicates, qui sont des passages obligés, mais demandent aux élèves tellement de temps et d'énergie que l'activité se perdrait dans les sables s'ils n'étaient pas déchargés d'une partie des opérations.*

Le travail sur des situations-problèmes est à la fois cognitif et social, parce qu'il est très rare qu'on puisse affronter tout seul la complexité en phase d'apprentissage. Le groupe n'est pas à tous égards un facilitateur, la coopération rencontre elle-même des obstacles, mais une démarche de projet portée par une équipe a plus de chances d'être menée à son terme.

Le travail par " situations-problèmes ", proposé par Meirieu (1989, 1990), Astolfi (1992) et d'autres didacticiens, ne peut guère utiliser les moyens d'enseignement actuels, conçus dans une autre perspective. On n'a pas besoin de livrets d'exercice ou de fiches à perte de vue, mais de situations intéressantes et en même temps réalistes, compte tenu de l'âge et du niveau des élèves, du temps dont on dispose, des compétences qu'on veut développer. Ces moyens sont davantage des idées, des esquisses de situations, et non plus des activités livrées " clef en main ".Alors qu'on peut mobiliser les élèves sur des tâches traditionnelles par un simple " Prenez votre livre et faites l'exercice 54 à la page n° 10 *", on ne peut amorcer une démarche autour d'une situation-problème de façon aussi unilatérale, autoritaire et économique. Les professeurs qui pensent que la construction des savoirs et des compétences se fait à travers la résolution de problèmes ouvrent un débat, posent une énigme, suggèrent un projet qui concerne l'ensemble des élèves, plutôt que d'assigner à chacun, à sa place, une tâche individuelle papier-crayon.*

On pourrait soutenir de telles démarches par des moyens d'enseignement produits à une certaine échelle, mais ils différeraient de ceux qu'on trouve chez les libraires spécialisés dans le livre scolaire, ils seraient conçus et réalisés par des gens orientés vers l'approche par compétences, qui appelle d'autres didactiques. Toute évolution dans ce sens se heurtera à la puissance de l'édition scolaire, à laquelle les programmes notionnels par degrés garantissent des marchés fabuleux ! Des moyens orientés vers la formation de compétences seraient plus difficiles et coûteux à concevoir, parce qu'ils seraient moins répétitifs et demanderaient à leurs auteurs plus de génie que de compilation. En même temps, les tirages seraient beaucoup plus réduits, car, souvent, un exemplaire par classe suffirait. Réinventer des moyens d'enseignement en fonction d'une pédagogie des situations-problèmes et des compétences ne va donc pas du tout de soi et se heurte à des intérêts économiques majeurs. L'écriture de nouveaux programmes fait généralement l'impasse sur l'inertie du système due au mode de production des

fournitures scolaires, des espaces scolaires, des matériels et autres moyens d'enseignement.

Ce n'est pas la seule difficulté. Les situations-problèmes ne fonctionnent que si les élèves acceptent de s'impliquer, dans un rapport à la tâche très différent de celui qui suffit aux exercices scolaires décontextualisés et sans enjeu, dont ils s'acquittent pour avoir la paix, une bonne note et le droit de faire autre chose. Cette posture différente passe inévitablement par un autre rapport entre les enseignants et les élèves, qui se rapproche de celui qu'on observe dans les pédagogies institutionnelles et les démarches de projet, dans le sens d'une relative redistribution des pouvoirs au sein de la classe. En effet, on ne peut imaginer que des démarches de projet centrées sur des situations complexes voient le maître qui les conçoit " embarquer " ses élèves dans la tâche comme il le fait dans les cours traditionnels. Ici, c'est la classe qui engendre elle-même ses projets et les situations complexes auxquelles elle veut s'affronter. C'est un autre défi didactique et pédagogique, qu'une partie des enseignants d'aujourd'hui ne veulent ou ne peuvent relever.

Une telle pédagogie ne va pas sans une planification didactique souple*. Quand on travaille sur des projets et des situations, on sait quand une activité commence, rarement quand et comment elle finira, parce que la situation porte en elle-même sa propre dynamique. Par exemple, le montage d'un spectacle conçu sur la base d'une enquête dans le quartier va exiger non pas en quatre semaines, comme on l'avait prévu au départ, mais deux mois, durant lesquels il faudra renoncer à faire d'autres choses. Les projets ont leurs exigences de réussite. Ils n'ont de sens que si on leur donne la priorité dans certaines phases cruciales. Ils empiètent donc sur d'autres parties du curriculum et exige une grande souplesse.*

L'approche par compétences amène à faire moins de choses, à s'attacher à un petit nombre de situations fortes et fécondes, qui produisent des apprentissages et tournent autour de savoirs importants. Cela oblige à faire le deuil d'une bonne partie des contenus qu'aujourd'hui encore on estime indispensables. Les nouveaux programmes du collège permettent-ils cet allégement ? On peut en douter, comme l'a montré Christiane Durand. L'idéal serait de passer beaucoup temps sur un petit nombre de situations complexes, plutôt que très peu de temps sur un grand nombre de sujets à travers lesquels on doit avancer rapidement pour arriver à tourner la dernière page du manuel le dernier jour de l'année scolaire…

Il y a enfin rupture avec le contrat didactique classique selon lequel le maître a le savoir, le dispense et en évalue la maîtrise chez les élèves. Dans une approche par compétences, le contrat s'inspirera davantage de la pédagogie coopérative, du travail d'atelier, des situations dans lesquelles une équipe est confrontée à des difficultés qu'aucun de ses membres ne domine complètement au départ. Au jeu du chat et de la souris se substituent donc des formes de coopération visant à faire réussir une entreprise ambitieuse.

g. Il est inutile de parler de compétences…
…si on n'invente pas de nouvelles façons d'évaluer

L'évaluation est plus déterminante que les programmes dans la marche d'un enseignement. On ne peut évaluer que ce qu'on a grosso modo *enseigné, sans quoi c'est l'échec assuré. Et on a intérêt à enseigner en priorité ce que les professeurs qui recevront les élèves l'année suivante considèrent comme des préalables de leur propre travail, et qui sont définis, en creux, par les lacunes qu'ils détecteront dans leurs premières épreuves. Les enseignants jugent ainsi, à travers l'évaluation, le travail de leurs collègues intervenant en amont dans le cursus. Ce contrat tacite liant les enseignants situés à différents stades de la division verticale du travail scolaire est beaucoup plus important que l'esprit, voire la lettre des programmes. C'est pourquoi la surcharge des programmes relève moins des textes que de leur interprétation et des transactions au long du cursus. Chaque enseignant apprend qu'il sera plus facilement " sanctionné " par le collègue qui reçoit ses élèves que par un inspecteur qu'il voit tous les cent sept ans. C'est son " cher " collègue qui lui fera remarquer qu'il n'a pas fait " tout le programme ". Ce programme était peut-être en vigueur il y a quinze ans ou ne figure dans aucun texte, mais c'est celui qui correspond au rêve de chaque professeur, à tout ce que ses élèves nouveaux devraient savoir pour qu'il puisse enseigner tranquillement son programme, sans avoir à réparer des lacunes ou des errements antérieurs, sans affronter une trop forte hétérogénéité !*

Si on ne change que les programmes qui figurent dans les textes, sans toucher à ceux qui sont dans les esprits, l'approche par compétences n'a aucun avenir. Les parties du programme, voire les disciplines entières, qui sont sous-estimées et maltraitées sont celles pour lesquelles l'évaluation n'est pas claire, pas nécessaire, pas légitime, pas décisive dans la réussite. Par contre, les programmes sur lesquels il y a une sélection très forte, dans les disciplines dites principales, sont ceux qui appellent le plus de travail, le plus de répétitions, le plus d'évaluations. Au fond, l'évaluation est le vrai message : les élèves travaillent pour être correctement évalués et les enseignants pour que leurs élèves fassent bonne figure (Perrenoud, 1993 ; 1995 c)

Si l'approche par compétences ne transforme pas les procédures d'évaluation, ce qu'on évalue et comment on l'évalue, elle a peu de chances de tenir la route. Mieux vaut réformer simultanément *programmes et évaluation. Cela devrait aller de soi, mais habituellement, on ne le fait pas : il est même exceptionnel de voir un système éducatif repenser l'évaluation en même temps que les programmes, parce que cela concerne d'autres spécialistes, d'autres commissions, selon d'autres calendriers.*

À quelle évaluation l'approche par compétences renvoie-t-elle ? Il ne s'agit pas seulement ici de penser une évaluation formative, même si elle est indispensable dans une pédagogie des situations-problèmes ou dans des démarches de projets. Quand il apprend

selon ces démarches, les élèves sont nécessairement en situation d'observation formative, amenés à confronter leurs façons de faire et à se donner mutuellement des feed-back. *Dans ce cas, l'évaluation ne porte pas sur des acquis mais sur des* processus *en cours, au gré d'une suite d'interactions, d'explications et d'hésitations successives. Regardez ce qui se passe quand on veut monter à plusieurs un meuble préfabriqué, livré avec un mode d'emploi pas très clair ! Chacun s'investit dans une interprétation, avance des hypothèses, propose une méthode.*

Il faut probablement aller plus loin, et ne pas se contenter de dire qu'une pédagogie des situations et des compétences favorise l'observation formative. En réalité, on ne peut pas évaluer des compétences de façon standardisée. Il faut donc faire le deuil de l'épreuve scolaire classique comme paradigme évaluatif, renoncer à organiser un " examen de compétences " en plaçant tous les " concurrents " sur la même ligne de départ. Les compétences s'évaluent, certes, mais au gré des situations qui font que, suivant les cas, certains sont plus actifs que d'autres, car tout le monde ne fait pas la même chose en même temps. Par contre, chacun donne largement à voir ce qu'il sait faire, y compris en prenant ou non des initiatives et des risques. Cela permet, quand il le faut, à des fins formatives ou certificatives, d'établir des bilans individualisés de compétences.

Ces bilans seront suspects d'arbitraire, surtout si l'école et les enseignants n'ont pas explicité et négocié un autre contrat d'évaluation, sans barèmes, ni compétition. Il importe que les élèves et leurs parents acceptent que le professeur juge les compétences globalement, en situation, comme on le fait en formation professionnelle, parce qu'il a lui-même une expertise et qu'il sait évaluer le maçon " au pied du mur ". Ce professeur-là ne va pas évaluer en faisant des comparaisons entre les élèves ; il fera plutôt une comparaison entre la tâche à accomplir, ce que l'élève a fait, et ce qu'il ferait s'il était plus compétent. On s'écarte radicalement du schéma classique : " Tout le monde subit la même épreuve et que le meilleur gagne ! ". En fin de compte, l'opposition entre le formatif et le certificatif s'atténue dans ce processus, car ce sont en partie les mêmes " observables ", les mêmes feed-back *qu'on considère, à des stades différents, en sachant qu'à un moment donné (par exemple à la fin de l'année scolaire ou du cycle) l'évaluation sera plutôt certificative.*

h. Il est inutile de parler de compétences… …si on nie l'échec pour construire la suite du cursus sur du sable

L'école sélectionne, fabrique de l'échec, mais toujours de sorte à masquer son propre échec. Les élèves sont censés savoir lire couramment. Une proportion très importante de chaque génération n'atteint pas ou ne conserve pas ce niveau de maîtrise de la lecture. Que fait-on de ce constat désolant ? Rien. Les maîtres d'école ressemblent souvent à ces médecins qui baissent les bras et se bornent à un traitement d'accompagnement d'une maladie inguérissable. Avant d'en arriver là, les médecins ont en général " tout essayé ". On ne peut en dire autant de l'école, dont l'organisation même empêche de tout tenter. Chaque fin d'année scolaire appellerait des mesures spécifiques, intensives, originales pour une partie des élèves. Que fait-on ? Les plus faibles redoublent, comme si c'était une solution. Les autres passent au degré suivant, comme si c'était le gage d'apprentissages solides.

Développer des compétences, c'est ne pas se contenter d'avoir parcouru un programme, c'est de n'avoir de cesse qu'elles soient construites et attestées. Peu importe le programme, il faut affronter le problème, et le problème est que l'action pédagogique n'a pas atteint son but et qu'il faut s'entêter, sans tomber dans l'acharnement pédagogique, sans faire " plus du même ", en cherchant de nouvelles stratégies.

Les programmes ne sont pas encore conçus pour favoriser une construction graduelle des compétences. On fait progresser les élèves de degré en degré, alors que les bases fondamentales n'ont pas été maîtrisées. Une approche par les compétences devrait être une chance de rompre avec cette logique : on arrêterait de travailler sur une compétence quand elle serait acquise, et non parce que c'est la fin de l'année scolaire ou parce qu'on doit changer de classe.

La création de cycles pédagogiques est à cet égard un progrès, car elle met fin au principe " un programme, un degré ", dont il découle que " ce qui est fait n'est plus à faire ". Comme si, en construisant une maison, des ouvriers se disaient : " Ce n'est pas nous qui avons édifié le premier étage. Il ne tient pas, mais faisons comme si et construisons tout de même le second étage ! *". Aucun bâtisseur ne pourrait survivre à un tel aveuglement. Or, c'est pourtant de cette façon que fonctionne l'école : chacun " fait ce qu'il a à faire ", en sachant que, souvent, il construit sinon sur du sable, du moins sur des bases fragiles. La division du travail fait qu'on n'est pas même autorisé (ou en mesure) de (re) construire l'étage précédent. En fait, on pourrait même dire que les enseignants ne sont pas payés pour cela ! Une approche par compétences devrait permettre davantage de continuité. C'est pour cela qu'elle est fortement liée aux cycles qu'on introduit partout à l'école primaire ou aux structures équivalentes dans le second degré. Pour travailler des compétences, il faut viser une continuité de la prise en charge sur au moins trois ans. Durant un cycle, tous les enseignants deviennent comptables de la formation des mêmes compétences et interviennent pour favoriser leur développement, aussi souvent ou longtemps qu'il le faut. On pourrait, dans cet esprit, imaginer une école fondamentale qui continuerait à enseigner la lecture à des élèves de 15 ans, s'ils ne la maîtrisent pas encore, plutôt que de les inviter à lire et de s'étonner qu'ils ne sachent pas. Jusqu'ici, on s'est rarement donné les moyens d'une telle adéquation de l'enseignement à la réalité des élèves. L'approche par compétences accentue encore la*

nécessité d'une différenciation de l'enseignement, d'une individualisation des parcours et d'une rupture avec la segmentation du cursus en programmes annuels.

i. Il est inutile de parler de compétences… …si on n'infléchit pas la formation des enseignants

La plupart des enseignants ont été eux-mêmes formés par une école centrée sur les connaissances. Ils se sentent à l'aise dans ce modèle. Leur culture et leur rapport au savoir ont été forgés de cette façon et ce système leur a bien réussi, puisqu'ils ont fait des études longues et passé avec succès des examens. Dans le champ éducatif, ils se trouvent du côté du " tiers instruit " ! On peut vivre assez bien dans un tel ethnocentrisme. À nombre d'enseignants, l'approche par compétences ne " parle pas ", parce que ni leur formation professionnelle, ni leur façon de faire la classe ne les y prédispose : cela leur semble participer du bavardage pédagogique, de l'animation socioculturelle bonne pour les centres de loisirs, ou tout au moins relever de l'étage " inférieur " de l'édifice scolaire. Tant qu'ils resteront dans cette logique, l'identité des professeurs sera assurée, parce qu'ils se limiteront à enseigner des savoirs et à les évaluer. Aussi longtemps qu'ils ne sauront pas vraiment organiser et évaluer des démarches de projet, des situations complexes, les ministères fabriqueront des textes intelligents, appliqués par des gens tout aussi intelligents, mais qui n'ont pas suivi le même cheminement pédagogique et théorique.

Actuellement, les textes des ministères sont - globalement - en avance sur le corps enseignant. Rien ne garantit que ce décalage va s'amenuiser. Dans le fond, on s'en rend bien compte quand on travaille avec les IUFM, on forme encore des enseignants centrés sur les savoirs, au moment même où le discours officiel se centre sur les compétences. Pour corriger ce décalage, il faudra au moins dix ans… Il y a là un manque criant d'harmonisation entre le discours tenu sur les programmes et la formation des enseignants, qui n'est pas actuellement orientée vers une pédagogie des compétences. La structure des IUFM le montre bien, avec la place qu'y tient le concours, son poids, la nature des épreuves qui révèlent qu'on reste largement dans la logique dominante, celle de savoirs universitaires à maîtriser en situation d'examen, donc très loin des conditions de leur mobilisation dans une classe. Au total, les occasions où les professeurs sont confrontés à la complexité ne manquent pas, grâce aux stages en établissements, mais la formation, plutôt que de considérer cette complexité comme son objet premier, travaille dans une logique disciplinaire et académique.

La " révolution des compétences " ne se produira que si, durant leur formation professionnelle, les futurs enseignants en font personnellement l'expérience. La formation continue se développe. Elle va dans le sens d'un développement de compétences lorsqu'elle s'oriente vers la professionnalisation (Perrenoud, 1994 a et b, 1996 b),

l'accompagnement d'équipes et de projets d'établissements et vers l'analyse des pratiques, des situations de travail et des problèmes professionnels (Perrenoud, 1996 e). C'est sans doute, à terme, l'avenir de la formation initiale, si elle parvient à construire une véritable articulation entre théories et pratiques (Perrenoud, 1996 c et d) et à se dégager de la prééminence des disciplines. Il faut en toute hypothèse briser un cercle vicieux : si le modèle de formation des élèves est renforcé par le modèle de formation des enseignants, et réciproquement, on peut douter du changement…

La pensée systémique n'est pas une pensée négative !

Chacun voudrait bien que les bonnes idées se réalisent immédiatement, sans se heurter à la complexité des systèmes. Hélas, cette forme de pensée magique prépare non seulement des désillusions, mais fait perdre des années, faute d'avoir anticiper.

Explorer les enjeux, les conditions et les conséquences d'une approche par compétences peut sans doute, dans un premier temps, paraître décourageant. Nous vivons sur des utopies éducatives de plus d'un siècle et nous prenons du plaisir à les mettre au goût du jour. Mais ce notre époque pourrait faire quelque chose de plus utile : analyser, à la lumière des sciences humaines et sociales, l'écart qui sépare l'utopie de sa réalisation et s'efforcer méthodiquement de le réduire. Sans perdre de vue l'essentiel : l'approche par compétences ne vaut que si elle est une réponse à l'échec scolaire !